

# ELEVEN OG LÆREREN I FOKUS ?

En sosiologisk undersøkelse av forholdet mellom lærerutdanningen og  
grunnskolen ved bruk av fokusgruppeintervju og litteraturstudier.

Anne Grethe Helgesen

VÅR 2005

Hovedoppgaven – cand. Polit. 1992

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

SV-fakultetet

Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG

I denne undersøkelsen har jeg studert i hvor stor grad beslutninger i skolefeltet er forankret i den virkelige skolehverdagen. Beslutningstakerne tar avgjørelser basert på en mangfoldig kontekst og mange informasjonskilder. De kan ha sin oppmerksomhet rettet mot andre og kanskje mer ideologiske interesser som for eksempel religiøse verdier, distriktpolitikk eller integrering av elever med spesielle behov eller interesser. Det kan også være profesjonsinteresser som vinner i kampen om beslutningstakernes oppmerksomhet. Jeg har ønsket å belyse om og i tilfelle hvordan kunnskap om skolen slik den praktiseres, kommer frem til beslutningstakerne og om disse aktørene prioriterer de behovene som fremmes.

I følge Pierre Bourdieu kan sosiale fenomener analyseres ved hjelp av begrepet sosiale felt. Det er mange ulike sosiale felt i samfunnet hvor virkelighetskontakt i forhold til beslutninger er aktuelle. Skolen er en stor organisasjon med hensyn til blant annet antall aktører, geografisk spredning og ressursbruk. Den har relevans for alle i samfunnet. Det er et vell av litteratur om skolefeltet som har svært ulike innfallsvinkler, blant annet den sosiologiske. I denne undersøkelsen har jeg valgt å gruppere de aktuelle aktørene etter hvilken arena de tilhører, det vil si grunnskole, høyskole/universitet og skoleledelse. Skoleledelsen inkluderer partier, Storting, regjering, departementene, direktoratene, annen skoleadministrasjon og fagforeningene. Rune Slagstad har introdusert begrepet ”pedokratene” som en fellesbetegnelse på denne ledelsen. Disse aktørene har det til felles at de arbeider med skolespørsmål, men ikke med undervisning av elever eller studenter. Behovet for virkelighetsnære beslutninger er kanskje sterkest hos de som må ta konsekvensene av dette i sitt daglige virke, det vil si elever, foreldre og lærere. Men også andre aktører både i og utenfor skolefeltet, er avhengig av at beslutninger både kan operasjonaliseres og er realiserbare for å få en ”så god” skole som mulig. Det kan være arbeidsgivere som skal rekruttere fra skolen eller lærerutdannere som skal tilrettelegge for de fremtidige lærerne.

For å danne forståelse av om beslutningene er praksisrelatert, studerer jeg litteratur, offentlige utredninger og debattinnlegg om skolen. De fleste forfatterne er vitenskaplig utdannede pedagoger eller samfunnsvitere og representerer ikke nødvendigvis grunnplanet i skolefeltet, men de har likevel kontakt med praksisfeltet gjennom sin forskning. Beslutningstakerne bruker ulike kanaler for å iverksette vedtak, for eksempel lærerutdanningen. Lærerhøgskolene er altså en av flere kanaler hvor slik operasjonalisering foregår. Derfor har jeg valgt å intervju høyskolelærere og lærerstudenter. Metoden bygger på

fokusgruppeintervjuer. Ved å analysere meningsinnholdet i litteraturen og i intervjuene kan jeg belyse om empiribasert kunnskap er prioritert i skoleutforming og om skolehierarkiet er til hinder for effektiv overføring av kunnskaper og erfaringer mellom de ulike aktørene i skolefeltet. Ved å bruke prinsippene fra fokusgruppeintervju ønsker jeg å få informantenes uforutsette og mangfoldige svar, få fram forestillinger, kunnskaper, holdninger og vurderinger. Jeg søker å sette ord på de overveielsene som gjøres i lærerutdanningens ”skolehverdag” og de spenningene som i hovedsak forekommer der lærere utdannes og formes.

Som ramme for analysen bruker jeg begreper som er knyttet til Bourdieus maktperspektiv. I denne sammenhengen er kapital, relasjon, kommunikasjonens økonomi, målrasjonell handling, det sosiale rom, legitimering og meningskamp begreper som gjør det mulig å analysere skolefeltet i et sosiologisk perspektiv. Det er særlig drøftinger av meningskampen som blir viet oppmerksomhet i denne undersøkelsen. De aktørene som innehar mest kulturell kapital dominerer beslutningene om skolens utvikling. Disse er blant de aktørene som Slagstad kaller ”pedokratene”. De andre aktørene ser ut til å legitimere maktutøvelsen, men dette er tross alt en forholdsvis åpen prosess hvor de som tar beslutningene innhenter og prioriterer den kunnskap som skal være gyldig for beslutningene i skolefeltet.

Det er gjennomført flere reformer i lærerutdanningen de siste to tiårene. Forfattere kritiserer at evalueringer av disse reformene peker på de samme manglene. Ønsket endring når det gjelder å praksisforankre studiet, er blant annet ikke gjennomført. Mine informanter sier at det er lite vitenskaplig arbeid om didaktikk (læren om å lære bort) som de kan presentere for sine studenter. Imidlertid viser litteraturen og deres egne uttalelser at det er begrenset tradisjon på egen forskning ved pedagogiske høyskoler. Dette er i ferd med å endres. Hvis det er ønskelig med en økt virkelighetforankret beslutningsprosess for skolefeltet, er økt fokus på praksisrettet forskning en mulig vei å gå.

## FORORD

*"Vi skulle jo tro at de pedagogiske høyskolene var interessert i å utdanne lærere som var proppfulle av ideer og med en tiltakslust og undervisningsglede som ville virke som ei vitamininnsprøyting på ethvert lærerkollegium. I stedet opplever vi å få nyutdannede lærere som gjemmer seg bak læreboka ved kateteret, mens de messer det samme budskapet dag ut og år inn. Det er utrolig hvor fort de innforlives i den arkaiske tradisjon."*

(Løvland 2002, s. 67).

Kritikken som kommer til uttrykk i denne artikkelen inspirerte meg til å tenke tilbake på egen lærerutdanning og den tiltakende frustrasjon over det jeg opplevde som manglende kontakt mellom høyskolen og grunnskolen. Gjennom mer enn 15 års arbeid i grunnskolen og med mellomfag i sosiologi som fundament, har behovet for mer systematisk viten om hverdagens utfordring stadig dukket opp. Derfor ble artikkelen en spissformulering av temaet jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven.

Hovedfagsarbeidet har vært en lang og kronglete vei å gå, ulikt mye annet. Det har vært en ensom ferd selv om jeg har mange å takke. Først mine 4 barn og mann som har holdt ut med og støttet en mamma som har arbeidet seg frisk gjennom 2 ½ år med hovedfag i sosiologi. Min veileder professor Jens B. Grøgaard har vært imøtekommende og har alltid stilt opp med grundige sosiologiske kommentarer underveis. Professor Tove Thagaard har kommentert analysedelen i sluttspurten, og Are Sanne Helgesen har lest korrektur. Praten om sosiologi og alt annet med mine medstudenter Inger, Tanja, Elin, Monica, Ragnhild, Birgitte, Kjersti og Arnbjørn har vært en forutsetning for gjennomføringen av prosjektet. Alle disse har hjulpet meg med de utfordringene som arbeidet med hovedfaget har utsatt meg for. Jeg vil også takke informantene som brukte tid på mine undringer i en travel hverdag og biblioteket i Tønsberg for velvillig service, blant annet et godt sted å arbeide.

Tønsberg, februar 2005.

# INNHALDSFORTEGNELSE

## 1 INNLEDNING

- 1.1.. Temaets plassering .. 6
- 1.2.. Arbeidsmodell: begreper, aktører og innfallsvinkler .. 10
- 1.3.. Den sosiologiske relevansen av tema .. 12
- 1.4.. Undersøkelsens spørsmål .. 13
- 1.5.. Gangen i framstillingen .. 16

## 2 SOSIOLOGISKE TEORIER OG METODER SOM REDSKAP FOR Å FORKLARE

- 2.1 .. Egen forforståelse .. 17
- 2.2 .. Metodologisk utgangspunkt .. 26
- 2.3 .. Kvalitativ design .. 31
- 2.4 .. Vurdering av datagrunnlaget .. 32
- 2.5 .. Oppsummering av kapittelet .. 37

## 3 VIRKELIGHETSFORANKRINGEN I SKOLEUTVIKLINGEN SETT FRA ULIKE PERSPEKTIVER

- 3.1 .. Historisk tilnærming .. 38
- 3.2 .. Partienes ønsker for skolefeltet .. 39
- 3.3 .. Skolen som opprettholder eller nedbygger av ulikhet .. 41
- 3.4 .. Skolens stilling i samfunnet .. 44
- 3.5 .. Høgskolens plass i utviklingen av skolefeltet .. 49
- 3.6 .. Skolens innhold .. 50
- 3.7 .. Styringsdiskurser .. 54
- 3.8 .. Reformen .. 56
- 3.9 .. Forskning og FOU-arbeid .. 58
- 3.10. Den andre dagen .. 60

#### 4 MELLOM UTDANNING OG VIRKELIGHET.

##### ANALYSE AV VIRKELIGHETSFORANKRING I SKOLEUTVIKLINGEN.

4.1 .. Virkelighetsforankring en nødvendig forutsetning .. 63

4.2 .. Virkelighetsforankring i utviklingen av skolen .. 66

4.3 .. Meningskamp .. 81

4.4 .. Styringsmål .. 108

4.5 .. Kunnskapstype .. 112

4.6 .. Hierarki .. 116

4.7 .. Forskning .. 122

#### 5 AVSLUTNING

5.1.. Oppsummering .. 125

5.2.. Spørsmål til skoledebatten .. 128

LITTERATURLISTE .... 130

VEDLEGG .... 134

## 1. INNLEDNING

### 1.1 Temaets plassering

Skolen er en institusjon som alle har en formening om. Gjennom erfaring fra egen skolegang er derfor alle for så vidt berettiget til å ha en oppfatning om den. Skolens vesen framtrer ulikt ut i fra det ståstedet beskriveren har. Det kan sies at en elevs beskrivelse av sin skolehverdag, er like sann som en vitenskaplig beskrivelse, men her er det den subjektive sannhet som gjelder. Vitenskapen streber etter å oppnå den objektive eller intersubjektive sannhet. Dag Østerberg skriver at sosiologi skal være i sosial interaksjon med det samfunnet sosiologene undersøker og at det blir en form for *”refleksiv virksomhet og tenkning. ... Ens egen sosiale selvforståelse vil være (en del av) samfunnets selvforståelse (refleksjon). En mulig slutning herav er at sosiologiens allmenne oppgave er å bringe til begrepsmessig forståelse den samfunnsforståelse som føles, fornemmes, anes i det daglige samfunnsliv, gjøre den latente samfunnsforståelse manifest.”* (Østerberg 1997: 147).

Pierre Bourdieu velger kritisk refleksivitet ut i fra overbevisninger som er blitt bekreftet gjennom erfaring. Han skriver at det er i de sosiale betingelsene for frembringelse av den antropologiske diskursen<sup>1</sup> at prinsippet for den antropologiske tenkningens mest graverende feil eller illusjon befinner seg. Og han skriver videre at det er mulig å få en virkelig frihet i forhold til disse sosiale betingelsene ved å danne en tenkning om tenkningens sosiale betingelser (Bourdieu 1999: 123). Kjetil Jakobsen skriver i et innledende essay til en utgave av *”Distinksjonen”* av Bourdieu, om forskjellen på hverdagskunnskap og vitenskaplig kunnskap. Han skriver at vitenskapen skal ha en kontinuerlig, systematisk og alltid uavsluttet selvkritikk. *”Vitenskapen må vinne avstand på kunstig vis gjennom en metodisk og begrepsmessig strenghet som gjør forskningen til noe mer enn et symptom på studieobjektet”* (Bourdieu 2002: LXXVII).

For kunnskap om skolen gjelder selvfølgelig også prinsippene om vitenskapens kritiske refleksivitet. Det er mange subjekters erfaring, som bør ligge til grunn for den viten som de *”styrende”* i skoleutformingen har som grunnlag for avgjørelsene de tar. Skolen er et stort felt som mange aktører tar del i.

Den *”medieskapte virkelighet”* og egne erfaringer med skolen er kilden til kunnskap for de fleste. I dagens samfunn er skolen alltid aktuell i politiske fora, media har ofte skole på dagsordenen og for den oppvoksende slekt og deres foreldre er den (og har den vært) en stor

---

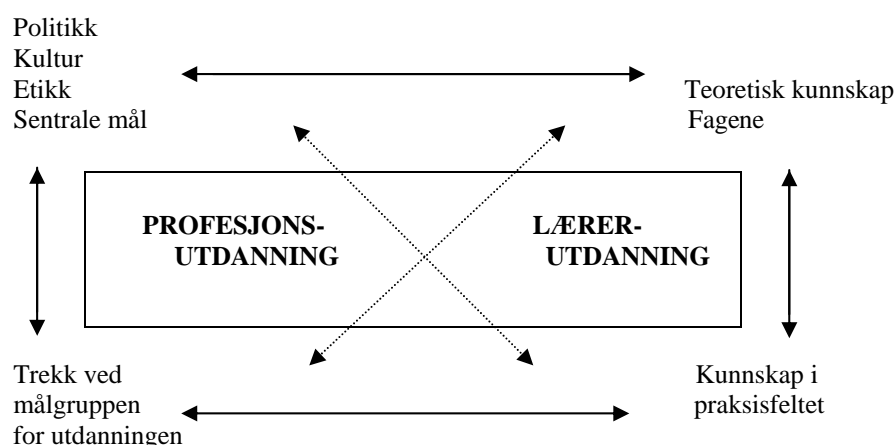
<sup>1</sup> *”dvs. i strukturen og funksjonsmåten i de feltene hvor diskursen om ”mennesket” bæres frem”* (Bourdieu 1999: 123).

del av hverdagen. Skolen er også arbeidsplassen til mange personer som anstrenger seg for å vise ydmykhet overfor den oppgaven de skal fylle.<sup>2</sup> Enhver stilling i skolesystemet har sitt mandat som den ansatte må innrette og måle sine oppgaver opp mot.

Det finnes mange innfallsvinkler for å forklare hvorfor skolen fremtrer slik den gjør. Et historisk perspektiv må etter min mening alltid være med, liksom de beveggrunner de med styringsansvar har for utviklingen av skolen. Hvilke aktører som står for den aktuelle forståelsen betyr også mye. Enten disse er studenter eller skolepolitikere så foregår det en kamp om å forvalte den forståelsen som får dominere skoleutviklingen. Skolen blir formet i alle ledd etter disse oppfatningene. Skolepolitikk er for eksempel styrt av politikeres kjennskap til skolen. Et annet eksempel er lærerens holdning til elevene som styres blant annet av deres oppfatning av hva skole er til for. Skole er altså et stort og vidt tema.

Hvilke styringsmekanismer myndighetene tar i bruk er også interessant. En måte å styre den fremtidige skole på er å sette inn virkemidler for å påvirke, forme, evaluere og sertifisere de kommende lærerne, det vil si å styre via lærerhøgskolene og andre utdanningsinstitusjoner som utdanner lærere (St.meld. nr. 16: for eksempel kapittel 1.4). I disse institusjonene er det igjen mange veier aktørene kan velge for å oppnå utviklingen av gode lærere. Her er det igjen mange hensyn å ta. Kari Blom har laget denne modellen om hvordan lærerutdanningen blir til (Karlsen og Kvalbein red. 2003: 146):<sup>3</sup>

Figur 1.1 En dynamisk modell for hvordan profesjonsutdanning blir til.



<sup>2</sup> Ordet ydmykhet blir i denne oppgaven brukt i positiv betydning; som evnen til å vise nødvendig respekt, altså et verdibegrep som det er ønskelig å strebe mot.

<sup>3</sup> Måten pilene er tegnet inn på er min. Opprinnelig sto pilene kun fra hjørnene og inn mot betegnelsene profesjonsutdanning og lærerutdanning. Dette har jeg valgt for tydeligere å få fram dynamikken i modellen.



Modellens venstre side representerer det samfunnet utdanningen er forankret i. Den *politikk* som til enhver tid føres, allmenn *etikk* og *kultur* og de *sentrale målene* som er rådende hører til feltet øverst til venstre. Eksempler på dette er innføring av nasjonale prøver, stadig skifte av læreplaner, prinsippet om livslang læring, fargerikt fellesskap m.m.

Nedre venstre hjørne står for den viten om *målgruppen* som en profesjonsutdanning bør inneholde. Allmennlærerutdanningen, som denne oppgaven er konsentrert om, skal for eksempel vite om barns og unges psykososiale utvikling, om barne- og ungdomskulturen og om de krav som målgruppen får rettet mot seg.

Mens venstre side av modellen representerer det generelle og har en orientering mot samfunnet utenfor utdanningsinstitusjonen, vil den høyre siden av modellen mer stå for det spesifikke ved denne profesjonsutdanningen. Øverst er det disiplinene i lærerutdanningen og utvikling av *kunnskap* i teorifeltet den omhandler.

Nedre hjørne forestiller den viten en ferdig utdannet lærer bør ha om *praksisfeltet*. Dette innebærer for eksempel kunnskaper om hverdagen i grunnskolen, om krav til en profesjonell lærer og erfaring fra samhandling med barn og unge.

Alle fire påvirkningsområdene står i relasjon til hverandre og har betydning for utformingen av lærerutdanningen. Dynamikken i modellen kommer fram i spenningsfeltene mellom de fire. ”I hvert av feltene og relasjonene og spenningsforholdet mellom dem ligger de faglige utfordringene” (Karlsen og Kvalbein (red) 2003: 146). For eksempel er lærerhøyskolene blitt pålagt å endre studietilbudet flere ganger bare i løpet av de siste ti årene (Karlsen og Kvalbein red. 2003: 44). Informantene jeg har vært i kontakt med, beskrev at studentene som nå går ved denne institusjonen undervises etter to ulike nyinnførte reformer. Da tredje års studentene, som ble undervist etter reformen innført i 2000, skulle ta fatt på fjerde året begynte første års studentene på et studium som hadde en helt annen organisering og et annet tilbud.

Det er i feltet ”kunnskap i praksisfeltet” jeg ønsker å konsentrere denne undersøkelsen, men dette er også et stort område. Jeg kunne for eksempel ha beskrevet hva kontakten faktisk består i eller sett på praksisforankring i den litteraturen som studentene har på pensum. Jeg har imidlertid valgt å undersøke kontakten ved å spørre to ulike grupper på en lærerhøyskole for å se i hvor stor grad skolehverdagen er tema for arbeidet i studiet og å se på og drøfte foreliggende litteratur og noen av bidragene i media.

I tillegg til den funksjonen lærerutdanningsinstitusjonene har som styringsredskap for skolemyndighetene er det også viktig å få fram dens betydning for kvaliteten ved norsk utdanning. Det foregår en kontinuerlig kvalitetsdebatt om skolen i faglitteratur, faglige

ordskifter og ulike medier. De gode resultatene som Finland har oppnådd i følge PISA – undersøkelsen, er blant annet forklart med at landet har en meget god lærerutdanning. (Skjelbred 2003 nr 13: 25). Evalueringen av Reform – 97 foreligger, og i den forbindelse har lederen, Peder Haug, uttalt at lærerutdanningen ikke er nok profesjonsorientert. (Skjelbred 2003 nr 11: 34). Denne offentlige debatten som handler om forholdet mellom fagkunnskap og metode, engasjerer også den alminnelige lærer<sup>4</sup>. I en artikkel i Utdanning skriver Arne Jørgen Løvland fra Fiskå skole i Vest Agder:

*”Vi skulle tro at målet med den pedagogiske forskningen var å finne ut hvordan vi kan bedre skolen; skape leseinteresse, matematikkinteresse, bruke naturen aktivt... Men hva slags forskning er det vi opplever? Jo, det er forskning på dialekter i Wales, ungdomsspråk i indre Mongolia og en ørkesløs forskning på litteratur. Dette er sikkert flott for forskerne, men for oss i skolen er det fullstendig meningsløst.*

*I grunnskolen (ungdomsskolen) har det de siste to - tre årene vært en revolusjon med hensyn til elevsyn, læringssyn, organisering og undervisningsmåter. Denne revolusjonen er kommet på tross av den pedagogiske forskningen. Det er grunnfjellet – lærerne selv – som har tatt initiativet. Resultatet er at høyskoler og universiteter som utdanner pedagogisk personell, og som i går var håpløst langt bak, i dag nærmest befinner seg på steinaldernivå. Det verste er at dette vet de ikke om selv – til det er avstanden mellom dem og oss i skolen for stor” (Løvland 2002: 67).*

Dette er et innlegget som gir mye negativ kritikk av lærerhøyskolens vilje til være virkelighetsnær. Den offentlige kritikken som retter seg mot skolen generelt om at elever og studenter har for dårlige skoleprestasjoner, forekommer imidlertid oftere i media.

Kaare Skagen, professor ved Universitetet i Tromsø, bruker betegnelsen ”det nye pedokratiet ” i skoleverket for å beskrive den maktforskyvningen som har funnet sted når det gjelder utformingen av skolen. Pedokratene er de aktørene i skolen som ikke selv underviser eller har daglig kontakt med elever og skole. De befinner seg i skolene, i skoleadministrasjon, i fagforeningene og de er skolepolitikere. ”Dette nye pedokratiet utøver sin makt, utenfor det offentlige rommet, og ser på seg selv som de viktigste personene i skolen. I de siste ti årene er det skjedd en maktforskyvning i skolen. Lærerne har fått mindre innflytelse og pedokratiet har økt sin makt. Dette har vært en bevisst utvikling både fra politikere og pedokratiet” (Skagen 2004: 59).

Påvirkning av grunnskolen via høyskolen er, som sagt ovenfor, en av måtene skoleutforminga kan styres og høyskolens kontakt med grunnskolen en av faktorene som kan bestemme innholdet i lærerutdanninga. Denne bakkekontakten har betydning for mange områder innen skoleutformingen, for eksempel for hvordan nye reformer skal mottas av de

---

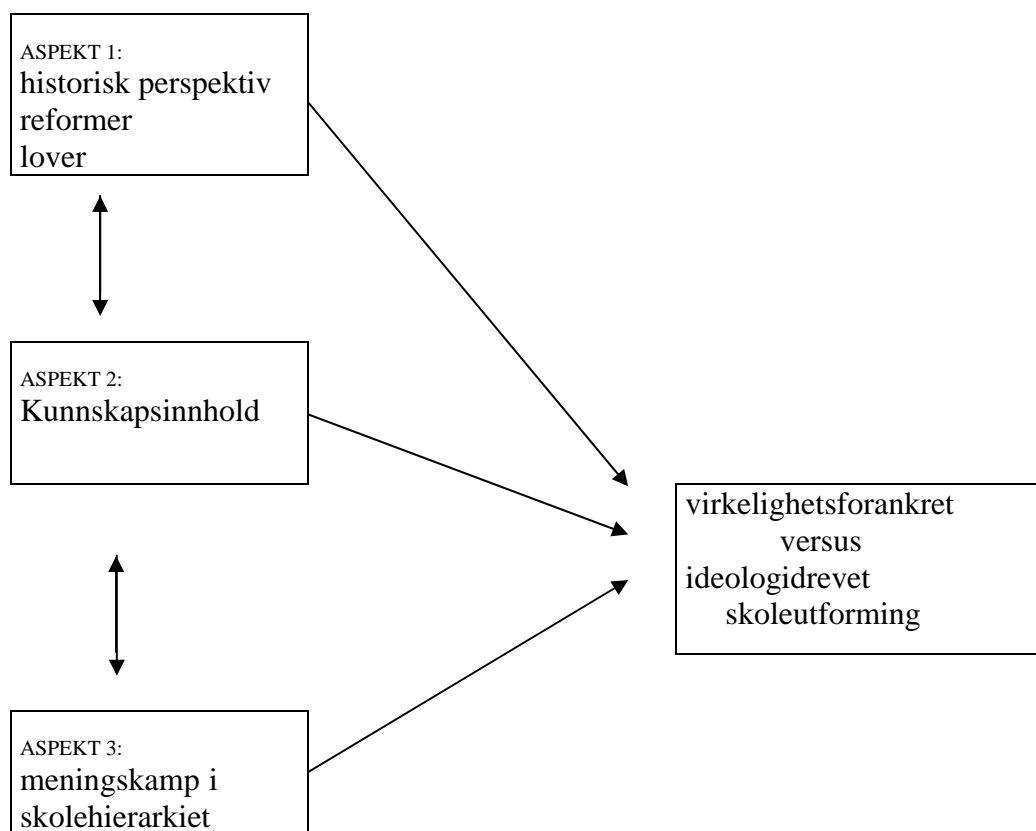
<sup>4</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

som er fotfolket i skolen, altså lærerne. Et annet eksempel er lærernes opplevelse av validitet ved forskningsresultater.

## 1.2.Arbeidsmodell: begrepene, aktørene, innfallsvinkel.

For å strukturere arbeidet fram mot å få mer kunnskap om virkelighetsforankring i skoleutformingen har jeg arbeidet etter denne modellen:

*Figur 1.2 Arbeidsmodell.*



Under aspekt 1 vil jeg trekke fram det i reformer, lover og i den historiske utviklingen fra hovedsakelig de siste 20 år som har betydning for det jeg kaller virkelighetsforankringen. Dette vil altså være et overordnende begrep som jeg bruker i redegjørelsen.

Virkelighetsforankring av skoleutviklingen vil si at skolehverdagen slik elevene og lærerne opplever denne, er grunnlaget for den viten som kommer fram til beslutningstakerne

og for de avgjørelser som blir tatt. Alle ledd i skolehierarkiet skal stå bak den skolen elevene og foreldrene møter,<sup>5</sup> de skal vise ydmykhet for den oppgaven som de er tildelt og vise evne og vilje til å forme fremtidens voksne til ”*gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*” (Læreplanverket 1996: 10). Bakkekontakt er et annet ord for denne virkelighetsforankring og jeg anser det som viktig at denne forankringen gjennomsyrrer alle ledd i skolehierarkiet for å få best mulig effekt av bestrebelsene for å øke kvaliteten ved utdanning.

Kunnskapsinnhold i aspekt 2 vil her innebære hva de ulike aktørene ønsker at utdanningen skal være konsentrert om og hvor hovedfokus skal ligge. Skal for eksempel elevene i grunnskolen først og fremst utvikle evnen til å være medmenneske i et demokratisk samfunn eller skal de fortrinnsvis kunne vise til faktisk faglig kunnskap. Et annet eksempel: hvis studentene ved lærerhøgskolen skal kunne bruke sin grad for å bygge opp til et videre masterstudie ved universitetene, kreves faktiske kunnskaper i de ulike fagene på lik linje med et universitetsstudie, mens en profesjonsutdanning forutsetter at tid brukes på dybdekunnskap om det å være lærer. Noen hevder at denne motsetningen er overdrevet og at det er mulig å for eksempel ha fokuset på både de instrumentelle hensyn og dannelsesaspektet (Karlsen og Kvalbein red. 2003: 156). Jeg vil søke å få fram hvilken type kunnskap som aktørene ønsker skal dominere undervisningen.

Skolehierarkiet vil si den sosiale rangordenen som hersker blant aktørene i hele skolefeltet. Det kan betegnes som et formelt hierarki og kan deles i et synlig linjehierarki hvor plasseringen av de ulike gruppene er forholdsvis enkelt, samt et faglig mer skjult hierarki hvor forholdet mellom de ulike gruppene er mer uavklart. Det er for eksempel klart at en rektor er over en lærer og at en dekan er over en høyskolelektor, men er en høyskolelærer i et faglig hierarki over en grunnskolelærer? Å plassere grupper over, ved siden av eller under hverandre er problematisk og et tidkrevende arbeid. Det viktige for denne oppgaven er ikke nødvendigvis å få fram det formelle hierarkiet, men å utforske muligheten for informasjonsflyt mellom gruppene og kanskje få fram det enkelte aktørene selv mener om hierarkiet. De som er høyt i hierarkiet har større mulighet til å påvirke skoleutviklingen altså har de mer makt (Korsnes, Andersen og Brante red: 115). Siden virkelighetsforankring er det sentrale blir det viktig å se etter faktorer som legger til rette for informasjonsflyten eller det som hindrer den. Det er da særlig kontakten fra grunnplanen i hierarkiet og oppover som er mest vesentlig. Med uttrykket ideologidrevet skoleutforming mener jeg at undervisningen styres av meninger om hvordan noe bør være uten at det nødvendigvis er forankret i den

---

<sup>5</sup> Disse er som tidligere nevnt; lærere, andre ansatte i skolen, og pedokratene.

praksisen som foreligger. Skrivebordspedagogikk er en hverdagsformulering for det samme fenomenet.

Det er mange forskjellige aktører i skolehierarkiet. Disse aktørene kan være politikere, de som administrerer skolen, medlemmer av ulike råd og kompetansesentra, det pedagogiske-, samfunnsvitenskaplige- og religionshistoriske akademier, fagforeninger, universitets- eller høyskoleansatte, de fremtidige lærerne altså studentene, lærere og andre ansatte i skolen, foreldre til elevene og elevene. Det foregår blant dem en meningskamp om å dominere utviklingen. Jeg ønsker å belyse denne kampen ved å bruke Bourdieus analyseform om kampen på feltet (Bourdieu 2002: 230). I undersøkelsen har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervjuer av studenter ved lærerhøyskolen og høyskolelærere, fordi disse aktørene kan si noe om kontakten mellom institusjonene grunnskole og høyskole. Denne kontakten gir direkte konsekvenser for lærernes kontakt med for eksempel forskningsresultater, for studentenes skikkethet for læreryrket og for høyskolelærernes forankring av arbeidet med å forberede studentene, og for deres forskningsarbeid. Resultater av all type forskning har betydning for informasjonsflyt oppover i hierarkiet til de som tar beslutninger om skoleutviklingen.

### 1.3 Den sosiologiske relevansen av tema.

Temaet for denne oppgaven kan tilsi flere tilnærmingsmåter, pedagogikken er en og sosiologien en annen. Sosiologiens analyseredskaper gir mulighet til å belyse interaksjonen mellom de ulike gruppene i utdanningssystemet. Begrepet interaksjon har vært aktuelt i sosiologien siden fagets begynnelse. Georg Simmel (1858 – 1918) foretrakk å beskrive samfunnet som *"et vev av uttalige interaksjonsformer ... framfor en bygning av store institusjoner eller system av normer og verdier"* (Østerberg 1997: 72). Han beskrev blant annet interaksjonen mellom grupper fra den minste med bare to deltakere til større og mer komplekse, ulike former for strid mellom gruppedeltakerne og hierarkier. Østerberg beskriver så flere sosiologiske klassikeres oppfatning av den sosiale interaksjons betydning for utviklingen av selvet, de sosiale systemers evne til selvoppholdelse gjennom sosial interaksjon.

Imidlertid er det Pierre Bourdieus begreper om makt og kapital og hans samfunnsteori som kommer til å være det forklaringsverktøyet jeg i hovedsak vil bruke. Kapitalbegrepet er et viktig redskap i Bourdieus arbeider for å avdekke ulike former for sosial ulikhet og de former for dominans eller undertrykkelse som er knyttet til disse ulikhetene. Dette kapitalbegrepet er igjen sentralt for å forstå og drøfte hvilke grupper som har makt til å

iverksette sin vilje (Bourdieu 2002: 229). Nærhet i språk, bekjentskap, kunnskapsmessig viten, erfaring og utdanning kan ”generere atskilte og atskillende virksomheter” (Bourdieu 2002: 10). Bourdieu ønsker at hans modeller skal kunne brukes i ”andre sosiale og symbolske rom” og at de kan medvirke til å avdekke differensiering og mer spesielt prinsippene for atskillelse (Bourdieu 2002: 17)

Forfatteren uttaler på slutten av artikkelen; ”Er en interessefri handling mulig”, at sosiologiens metoder bør brukes for å påvise at de dominerende innen byråkratiet har sammenfallende egeninteresser med fornuften og det universelle. *”at sosiologien, som er alene om å bringe disse mekanismene fram i lyset, mer enn noensinne bør velge side, enten å sette disse rasjonelle kunnskapsinstrumentene i tjeneste for et stadig mer rasjonelt herredømme eller å gi rasjonelle analyser av dette herredømmet og av det bidrag rasjonell kunnskap kan gi det”* (Bourdieu 1996: 148).

#### 1.4. Undersøkelsens spørsmål

Til grunn for spørsmålene i denne undersøkelsen ligger altså en undring over virkelighetsforankringen i utviklingen av norsk skole. Det gir i følge Ragnvald Kalleberg grunnlag for å stille konsterende spørsmål, det vil si hvordan virkelighetsforankringen er og hvorfor den er slik (Holter og Kalleberg red. 1996: 38 - 39) Jeg har også fulgt Kallebergs anbefaling om *”å grave der man står, med utforskning av sentrale temaer som man selv har hatt erfaring med.”*.

Da jeg valgte fokusgruppeintervjuing for å samle inn data er det imidlertid nærliggende at intervjupersonene kommer med mer vurderende og konstruktive opplysninger også. Derfor får forskningsdesignet elementer av konsterende, vurderende og konstruktive data. Det innebærer at analysen av det innsamlede materialet også vil antyde hvordan virkelighetsforankringen bør være og hvordan den kan og bør forbedres.

Med utgangspunkt i spesifiseringen av tema, arbeidsmodellen og de valgene som er beskrevet kan oppgavens spørsmål formuleres slik:

Hvilke faktorer har betydning for at kunnskap om den praktiske skolehverdag skal nå fram til beslutningstakerne i skolefeltet og hvilken innvirkning har skolehierarkiet for effektiv overføring av kunnskaper og erfaringer mellom de ulike aktørene i skolefeltet?

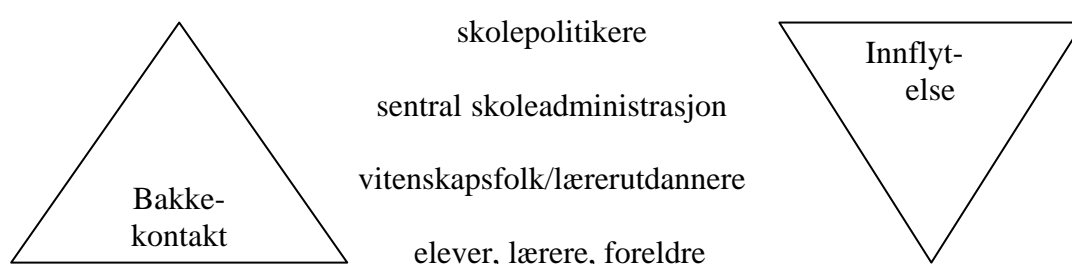
Dette hovedspørsmålet består egentlig av to spørsmål. Første del handler om det jeg tidligere har betegnet som virkelighetsforankring. Motsatsen vil være ideologidrevet skoleutforming. Eksempelet som nå følger kan lett tolkes som befestning av en ideologi eller nærmere bestemt

for å fremme religiøse tilknytninger. I følge Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002) foreslo departementet at lærerutdanningen skulle få et nytt 10-studiepoengsfag som skulle hete profesjonskunnskap. En evalueringsrapport foretatt av Norgesnettrådet viste at studenter, høyskolelærere og lærere i grunnskolen mente utdanningen ikke var yrkesrettet nok. Under Stortingets behandling av meldingen ble faget strøket til fordel for KRL-faget.(Kristendom, religion og livssyn) (Karlsen og Kvalbein red. 2003: 149).

Den andre delen av hovedspørsmålet viser til den meningskampen som foregår mellom aktørene i skoleutformingen. Hvilke hensyn skal da veie tyngst? I den grad det er en motsetning som krever prioriteringer, skal fagdisiplinene prioriteres framfor didaktikken ved høyskolestudiene, skal elevenes sosiale behov settes over de faglige utfordringene de bør drilles i? Hvem skal ha den reelle styringen for hva som til slutt presenteres overfor elevene i den norske skolen?

Det vesentligste for min undersøkelse er om de aktørene som har størst innflytelse på skoleutviklingen er de som er lengst fra skolehverdagen. Mitt forskningsspørsmål er om disse har den nødvendige bakkekontakt og om informasjonen fra grunnskolen angående elevenes skolehverdag blir hindret på grunn av hierarkiet i skolefeltet. Er det slik at aktørenes antall er omvendt proporsjonal med innflytelse over skolehverdagen?

*Figur 1.3 Innflytelse på skolehverdagen.*



Figuren søker å illustrere at der det er mange aktører, er det liten innflytelse på skoleutviklingen, mens der det er få aktører er det stor innflytelse.

### **Delspørsmål 1: Hvilke styringsmål har dominert skolehistorien?**

Med styringsmål mener jeg her de overordnede, gjerne ideologiske, beveggrunner for avgjørelser. Ulike samfunnsinstitusjoner står ofte for motstridende behov som de fremmer overfor skoleverket. Hvilke behov får dominerer denne utviklingen? Hva har vært motivene?

### **Delspørsmål 2: Hvilken kunnskapstype er dominerende?**

I kapittel 1.2. skrev jeg hva begrepet kunnskapstype innebærer i denne undersøkelsen. Det får betydning for de valgene som alle ledd i hierarkiet foretar. For eksempel når de som utarbeider reformer skal velge temaer for de ulike fagene eller når høyskolene avgjør hvilke fag som skal kreves for å bli godkjent som lærer. Skal kunnskapen fremme fellesskapets krav om sosial integrasjon eller de mer instrumentelle krav som for eksempel markedet har? Er det fellesskapet som skal tilgodeses eller er det for eksempel individets frigjøring?

### **Delspørsmål 3: Hva gjøres for å fremme kontakten mellom institusjonene i skolehierarkiet?**

Dette spørsmålet er en presisering i forhold til hovedspørsmålet, og det blir særlig informasjonsflyten mellom aktørene som skal drøftes. Institusjonene som er aktuelle her er grunnskole, høyskole /universitet, de som administrerer skoleverket og den politiske makt. Ydmykhet overfor den oppgaven de ansatte i hele skoleverket er satt til å skjøtte, tilsier at denne kontakten er viktig, men spørsmålet er om det foregår en profesjonskamp i skolehierarkiet og hvor stor betydning har dette hierarkiet for denne kontakten? Finnes det noen fora hvor denne kontakten kan utvikle seg? Aristoteles argumenterte for at "den som berøres bør høres", gjelder det for skolefeltet? For denne undersøkelsen er det viktig å poengtere at informasjonsflyten skal gå oppover og nedover i skolesystemet. Altså er informasjon om skolehverdagen like viktig som formidling av forskningsresultater. Yrkesretting av lærerutdanninga er et emne her.

### **Delspørsmål 4: Hvis det er ønske om større virkelighetsforankring i skoleutviklingen, hvilken betydning har da forskerens egen direkte kontakt med de som underviser eller med elevene?**

Også her gjelder Aristoteles argument. Er det slik at den som forsker bør ha egen erfaring på det som utforskes? Er det tilstrekkelig med sekundær kontakt, altså kjennskap til skolen via forskning, litteratur eller via andre som innehar denne kontakten? Bør forskning på skole



først og fremst være aksjonsforskning<sup>6</sup> hvor alle som forsker er deltakere i ulik grad, slik at alle har et berøringspunkt med den gruppen som det forskes på? Kan dette være kun en metodisk vurdering om validitet? Igjen må nærhet og distanse i forskningsprosessen vurderes.

### 1.5. Gangen i fremstillingen

Etter kapittel 1 tar kapittel 2 for seg den sosiologiske tilnærmingen, de metodologiske valg og det praktiske ved gjennomføringen av undersøkelsen. I kapittel 3 ser jeg på aktuell pedagogisk litteratur, noen lover om skole og utdanning samt noe av den pågående debatten om skolefeltet. Her vil jeg bruke Bourdieus forståelse/forklaringsverktøy av kamper på feltet som gjennomgående prinsipp for framstillingen. Analysen blir foretatt i kapittel 4 på grunnlag av litteraturgjennomgangen i kapittel 3 og intervjuene. I avslutningen oppsummerer jeg det viktigste i denne undersøkelsen. Samtidig ønsker jeg å gi innspill til debatten om skoleutformingen ved å stille en del spørsmål ut i fra den forståelsen som arbeidet med undersøkelsen har gitt meg.

---

<sup>6</sup> I denne undersøkelsen blir aksjonsforskning brukt i slik: forskeren deltar selv i feltet der forskningen pågår samtidig som hun samler inn data. Det er ofte bestemte verdier eller målsettinger som er hovedmålet. Informasjonsuthenting skal først og fremst tilbakeføres til "aksjonen", men den kan også brukes i tradisjonell forskning (Bratholm nettsted).

## 2. SOSIOLOGISKE TEORIER OG METODER SOM REDSKAP FOR Å FORKLARE.

Nå skal jeg først gjøre rede for den sosiologiske teorien<sup>7</sup> som jeg har valgt å bruke i analysearbeidet, deretter mitt metodologiske utgangspunkt.<sup>8</sup> Videre vil jeg begrunne valget av kvalitativ metode og skrive noe om det praktiske ved den metoden jeg har valgt for å svare på spørsmålene i denne undersøkelsen, for så til slutt i dette kapittelet fokusere på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet av undersøkelsen.

### 2.1 Egen forforståelse

Når det gjelder struktur, handling og makt skriver Arild Danielsen og Marianne Nordli Hansen i artikkelen ”Makt i Pierre Bourdieus sosiologi”, at de to ulike perspektivene på makt, den strukturorienterte og den handlingsorienterte, er partielle perspektiver som implisitt forutsetter hverandre (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 45). De skriver videre at Bourdieu søker å overskride dette skillet. Han ser i likhet med de strukturorienterte, sammenheng mellom makt og fordeling av kapital slik at den som har mye kapital også har mye makt, men han ser på kapital som et sett av relasjoner som er preget av ulikhet, utbytting og dominans og at denne kapitalen omhandler materielle interesser samt det symbolske, det kognitive og det sosiale. Som en følge av dette skriver Danielsen og Nordli Hansen, at makt blir knyttet til begrepene sosial ulikhet og reproduksjon av ulikhet og at Bourdieu analyserer maktfordeling ved å avtegne bestemte sosiale felt og finne hvem som dominerer og hvem som blir dominert i slike felt.

Kjetil Jakobsen skriver om Pierre Bourdieus vitenskaplige forståelse av samfunnet at sosialstrukturen skriver seg ”inn i kroppen”, (Bourdieu 2002: LV ) og at slik formes habitus. Habitus er ” *den intensjonale og sosialt strukturerte kroppen som formidler symbolsk makt og gjenspeiler personens plass i sosialstrukturen. Det sosiale hierarkiet sitter i kroppen og setter seg gjennom i dens måte å «tenke» verden.* Dette er en dualitet som gjør at et individ er både et objekt som er resultat av et strukturert samfunn, og et subjekt som i interaksjon med andre, produserer strukturer i samfunnet rundt seg. De ulike yrkesmessige habitus(er) og den praksisen vi ser må analyseres

---

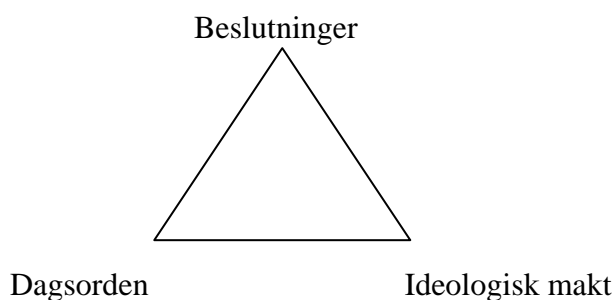
<sup>7</sup> Ragnvald Kalleberg skriver i artikkelen ”Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog” om 14 forskjellige betydninger av ordet teori. Her er ordet brukt i betydningen begrepsanalyser, klargjøring og presisering av begreper( Holter og Kalleberg (red.) 1996: 56).

<sup>8</sup> Neumann argumenterer for å bryte ned skillet mellom metodologi på den ene siden og teori på den annen, selv om han ser nytten av å opprette skillet til en viss grad. Han beskriver hvordan enkelte diskursanalytikere vil bryte ned hierarkiet mellom teori og metode, og stille til skue hvorledes enhver teori har metodiske implikasjoner ( Neumann 2001: 14)

på en måte som ser begge disse aspektene. Imidlertid blir dette for omfattende å undersøke for denne oppgaven.

Bourdieu skriver også at all kunnskap og særlig den om den sosiale verden, er ” *en konstruerende handling som anvender skjemaer for tenkning og for uttrykk*” (Bourdieu 2002: 209). Er det for eksempel slik at noen aktører i denne undersøkelsen er del av det Kaare Skagen kaller pedokratiet( Skagen 2004: 59), og at denne gruppen bruker sin symbolske makt til å forme skolen gjennom å klassifisere noe kunnskap om skolen som mer viktig enn annen kunnskap? Dette bør ikke nødvendigvis være en bevisst handling, men mer eller mindre bevisst reproduksjon av de idealene som er mest sentrale i feltet. ”*Den mest effektive formen for herredømme er den som ikke må legitimeres eller rettferdiggjøres i det hele tatt, men som blir tatt for gitt, oppfattet som naturlig, eller blir miserkjent som noe annet enn dominansforhold og sosial ulikhet. Denne prosessen kaller Bourdieu – med fransk sans for det dramatiske symbolsk vold. Den viktigste utøveren av det Bourdieu kaller symbolsk vold, er staten, spesielt gjennom utdanningssystemet*”. (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 54). Det som blir viktig for min undersøkelse er den politiske og administrative makt denne gruppen, som blir kalt pedokratene<sup>9</sup>, innehar. Det er også vesentlig å se om disse aktørene kan sies å inneha både den ideologiske makten<sup>10</sup>, makt til å ta beslutninger og makten til å sette dagsorden<sup>11</sup>

Figur 2.1 Fordeling av makt



<sup>9</sup> Betegnelsen ”pedokrat” blir brukt som en betegnelse på en gruppe aktører i skolefeltet som ikke har direkte befattning med undervisning og elever eller studenter. Ordet kan gi negative assosiasjoner til for eksempel ordet byråkrat, men i denne undersøkelsen er ordet ment å være verdinøytralt.

<sup>10</sup> Det innebærer blant annet å bestemme hvilke verdier som skal prioriteres.

<sup>11</sup> Det innebærer å bestemme hvilke saker som skal drøftes og gjøres noe med og hvilke saker som skal nedprioriteres.

Kritikken som Skagen og andre fra samme miljøet fremmer, er at den kunnskapen dette pedokratiet legger til grunn for sine avgjørelser i liten grad er forskningsbasert.

Poengteringen av *"relasjonens forrang"* i forbindelse med habitusbegrepet, er viktig for denne undersøkelsen. For å forstå en aktørs handling må denne sees i forhold til omgivelsene og spesielt andre aktører. Aktører søker å strukturere, men gjør dette for å forme praksis i et system av *"kroppsliggjorte skjemaer"*. Disse *"er dannet i løpet av den kollektive historien"* og er *"ervert i løpet av den individuelle historie"* (Bourdieu 2002: 209). Det er nettopp relasjonene i feltet jeg ønsker å se på, spesielt høyskolens relasjon til skoleutforming og til de aktørene som representerer grunnskolen. Imidlertid blir habitusbegrepet mer et grunnlag for min for forståelse enn et analyseredskap i denne undersøkelsen. Arild Danielsen og Marianne Nordli Hansen skriver om habitusbegrepet: *"En utførlig diskusjon av dette faller utenfor denne diskusjonen av makt, men det er viktig å merke seg at Bourdieus fremstilling av klassestrukturen på den ene siden er spekket med resonnementer som fremhever at personer handler strategisk, samtidig som det på den andre siden blir understreket at disse strategiene ikke er resultat av bevisst beregning"* (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 49).

Et viktigere aspekt for analysen jeg skal gjennomføre, er prinsippene for forståelsen av kommunikasjonens økonomi, det vil si å analysere hva som gjør at noen ytringer vektlegges mens andre overhøres. En teori<sup>12</sup> her kan være rett posisjonering, det vil si at aktører med avgjørelsesmyndighet, har de rette politiske kontaktene, at de har den rette formelle kompetanse eller at de har vitenskaplig anerkjennelse. En annen teori kan være at de har den rette plasseringen i posisjonshierarkiet i byråkratiet. All kommunikasjon har i seg dominansforhold og all maktutøvelse er kommunikativ. Dette innebærer at alle aktørene er gjenstand for hverandres blikk og vurderinger, men at de samtidig kjemper om posisjoner (Bourdieu 2002: LXVI og LXXI). Hierarki betegner et maktforhold, en gruppe aktører dominerer for eksempel en utvikling i forhold til en annen. Skolen er som sagt hierarkisk bygget og må derfor analyseres slik at dominansforhold avsløres. I Norge har det alltid vært en sterkt sentralstyrt skole og jeg ønsker å undersøke om aktørene i maktfeltet har den ønskede virkelighetskontakt og eventuelt hvilke aktører som kan formidle denne virkelighetskontakten.

Det sosiale rom er et begrep som er en teoretisk konstruksjon for å avdekke rent objektive strukturer som igjen skal brukes for å få fram ulike gruppers tendens til å ha sammenfallende interesser på flere områder. Disse gruppene som har omtrent de samme

---

<sup>12</sup> Teori i denne forståelsen: formulere sosiale lover og fra disse avlede hypoteser som kan testes som forklaringer og forutsigelser (Holter og Kalleberg (red.) 1996: 56).

sosiale posisjonene i det sosiale rommet, kaller Bourdieu klasse. Et sosialt felt er en bit av dette sosiale rommet og er et begrep som er nyttig for min undersøkelse. Det kan betegnes som strukturer på mellomnivå, mens det sosiale rom da blir på makronivå. Til forskjell fra en arena, behøver ikke aktørene å møte hverandre eller ha noen direkte kontakt med hverandre på ett felt, men de ulike posisjonene står i relasjon til hverandre. *"Vel så mye som å være en sosial arena eller et sosialt nettverk er derfor et felt et sett av meningssammenhenger. En struktur som gir retning til deltakernes persepsjoner av den sosiale verden.* ( Danielsen og Nordli Hansen 1999: 64) Aktørene i et felt investerer for å fremme sine interesser og danner gjerne interessekonstellasjoner. Det foregår en kamp blant aktørene både for å definere og for å bestemme hva som skal være verdifullt og hvem som skal "eie" det verdifulle (Bourdieu 1996: 134). De som har tilgang til mest kapital kommer i det som Bourdieu kaller "maktfeltet" og danner dermed eliten i det sosiale feltet (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 49).

Det er mange innen sosiologien som har vært opptatt av dette emnet. Max Weber skriver for eksempel om *interessentvirksomhet* med hensyn til den politiske virksomhet, at grupper med særlig interesse for politikk kjemper for å vinne innflytelse og makt ved at de *"skaffer seg tilhengere ved fri agitasjon. De presenterer seg selv eller sine protesjører som valgkandidater, samler inn pengemidler og går i gang med stemmefisket. Hvorledes valg store politiske sammenslutninger overhodet skulle kunne utvikles uten denne virksomhet, er ubegripelig"* (Weber 1990: 22)

Max Webers begreper om verdirasjonell og formålrasjonell handling kan brukes for å forstå de ulike argumentene som ligger til grunn for valg av retning for skoleutformingen. En verdirasjonell handling bygger på verdinormer som er absolutte og kan begrunnes ut i fra overbevisninger knyttet til bestemte saksforhold. En formålrasjonell handling er fundert ut i fra en kompleks kalkyle hvor ulike verdier veies opp mot hverandre etter blant annet vurderinger av egne interesser og behov. Både målet, midlet og resultatet for handlingen blir gjenstand for rasjonelle avveininger (Grøgaard 1995: 188). Det blir understreket i sosiologisk leksikon at dette er typologier som skal brukes som analyseredskap og at det i den virkelige verden står fram som en blanding. (Korsnes, Andersen og Brante (red.) s.110)

Bourdieu sier at det kreves empiriske undersøkelser for å fastslå grensene for et felt. Deltakerne i det sosiale feltet arbeider hele tida for å skille seg ut fra de rivalene som er nærmest, for å redusere konkurransen, for å opprette et monopol innenfor en spesiell undersektor av feltet og for å få stengt ute en del av de samtidige eller mulige deltakerne. De gjør dette blant annet ved å gjøre retten til inngang vanskeligere eller å tvinge gjennom en viss definisjon av hva det vil si å høre til feltet (Bourdieu & Wacquant 1995: 85). I forhold til

denne undersøkelsen ville det være interessant å se på hvilke konsekvenser en eventuell slik kamp får for virkelighetsforankringen i skoleutviklingen.

Kapitalbegrep<sup>13</sup> slik Bourdieu beskriver det, er verdt å se på deler av i denne forbindelsen. Inndelingen i kulturell, sosial og økonomisk kapital er de egentlige kapitalformene. Symbolsk kapital som er den fjerde, er den formen som de andre tre fremtrer på og blir oppfattet som. Den er basert på kunnskap og anerkjennelse fra alle aktørene i feltet (Bourdieu 1996: 142). Hvilke av de tre kapitalformene som er dominerende kan være gjenstand for analyse, muligens er det slik på grunnplanet i skolefeltet at den økonomiske kapital ikke er like dominerende som ellers i samfunnet fordi de økonomiske midlene er fordelt etter sentralt vedtatte retningslinjer. For hele skolefeltet er kunnskap en viktig kapitalform å besitte. De som sitter høyt oppe i hierarkiet innehar en annen kunnskap om skolen enn de lenger nede, spørsmålet blir da om denne kunnskapen er hensiktsmessig for å utvikle den ”beste” skolen og om kanskje denne gruppen har gjort seg selv empirisk immune.

I forbindelse med begrepet symbolsk kapital har Bourdieu også begrepet symbolsk makt. Det er den makt aktørene har til å sette dagsorden for det sosiale feltet og besitte de dominerende posisjonene. Denne makten er også anerkjent av alle aktørene i feltet. I denne undersøkelsen har jeg studert hvor nært knyttet beslutninger i skolefeltet er til skolehverdagen. *”Det betyr at den symbolske makten ikke bor i de «symbolske systemene» i form av en «illocutionary force», men at den definerer seg i og gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på, det vil si i selve strukturen til det feltet hvor tro produseres og reproduseres”* (Bourdieu 1996: 45). Legitimering av makt er et av hovedtemaene hos Bourdieu. Aktørene i maktfeltet ønsker å få fram klassifikasjoner hvor egen gruppe kommer gunstig ut og i følge Arild Danielsen og Marianne Nordli Hansen mener Bourdieu at dagens makteliter bruker mange ulike prinsipper for å legitimere seg selv. De nevner at prinsippene som brukes er blant andre aristokratisk byrd, meritokrati og ideologiene om ”offentlig tjeneste” og om ”produktivitet og effektivitet” (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 52). Videre skriver de at utdanningssystemet har en viktig betydning i analysen av makt fordi det bidrar til reproduksjon av maktforhold og til legitimering av maktforhold som en ”mekanisme” knyttet til kapitalfordistribusjon. Dette er et virkemiddel som aktørene i min undersøkelse er spesielt fortrolig med.

Symbolsk makt kan brukes som begrep for å analysere det i det sosiale feltet som omhandler praksisforankring av skoleutviklingen. Dette feltet er etablert og anerkjent som

---

<sup>13</sup> I kapitalbegrepet ligger det at det er knapphet på sosiale ressurser på et felt, disse ressursene kan brukes for å ivareta interesser.

legitimt av aktørene i feltet og i andre sosiale felt. Forfatteren skriver at denne symbolske maktens kjennetegn er at den er skjult for aktørene, også for de som utøver den ”*Symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den.*” (Bourdieu 1996: 38)

Bourdieu skriver at aktørene er subjekter som konstruerer den sosiale verden i sin daglige praksis og at denne virker selv uten at de er seg det bevisst (Bourdieu 2002: 209 og 211). Aktørene danner en felles og meningsfull verden. Denne samfunnsformasjonen har i seg motsetninger som igjen danner grupper av dominerende og dominerte. Det foregår en kontinuerlig konkurranse og kamp mellom deltakerne i feltet om å akkumulere mest mulig av den kapital som gjelder og om hva som skal gjelde som kapital på et felt. Disse kaller Bourdieu for symbolske kamper (Bourdieu 2002: 231).

I min undersøkelse kan det være interessant å se om symbolske redskaper, som blir nevnt i boka ”Symbolsk Makt”, gjelder for pedokratiet <sup>14</sup> (Bourdieu 1996: 41 ). Først, er det slik at denne gruppen har makt til å konstruere virkeligheten? Kan de strukturere de strukturene som skal gjelde for skolen ved for eksempel å innhente kunnskap og ved å velge hvilken kunnskap som skal gjelde? Iver B. Neumann skriver om maktrelasjoner i forbindelse med redegjørelsen av genealogi <sup>15</sup> slik Nietzsche og Foucault har beskrevet begrepet. Han poengterer hvor viktig det er å få fram og analysere den til en hver tid aktuelle kunnskapsproduksjon på feltet<sup>16</sup> ”*Det menneskelige kaos er gjennomsyret av maktrelasjoner, og en av de viktigste maktrelasjonene er hva slags kunnskapsproduksjon som til enhver tid regnes som relevant*” (Neumann 2001: 154).

For det andre, spiller denne gruppen av aktører hovedrollen i kampen om å kommunisere denne viten både oppover og nedover i det hierarkiet som gjelder i skolen, for eksempel til andre politikere, innad i fagforeningene, til andre fagfolk eller til utøverne av den skolen som til enhver tid skal gjelde?

Som tredje punkt beskriver Bourdieu makt som et dominansredskap, en legitim makt til å sette dagsorden på feltet. Det vil i denne sammenhengen si at pedokratene blant annet kan bestemme det faglige innholdet i skolen, styre tilgangen av ressurser som skal brukes, evaluere skoleutviklingen og utforme reformer. Er det slik at anerkjennelse fra alle i

---

<sup>14</sup> Se kapittel 1.1 om temaets plassering.

<sup>15</sup> Genealogi: ” En genealogi undersøker et bestemt fenomen som en diskursiv praksis. Fokus rettes mot de handlingsbetingelsene som gjør praksisen mulig, mot praksisen selv, og mot de effektene den har” (Neumann 2001: 154)

<sup>16</sup> I tillegg til betydningen av å dominere kunnskapsproduksjonen må det faktum presiseres at hvis denne gruppen dominerer maktfeltet i departementer og direktorater bestemmer de også over ”pengesekken” som finansierer anvendt forskning og utredningsarbeid.

skolehierarkiet gjør dette legitimt? Bourdieu uttrykker det slik: *”Det er i egenskap av å være strukturerte og strukturerende redskaper for kommunikasjon og kunnskap at de «symbolske systemene» fyller sin politiske funksjon som instrumenter til å påtvinge eller legitimere et herredømme, og at de bidrar til å sikre en klasses herredømme over en annen (symbolsk vold ) gjennom å bringe sin egen styrke som forsterkning til de styrkeforholdene som ligger til grunn for dem, og slik bidrar til, med Webers ord, «temmingen av de underordnede».*” (Bourdieu 1996: 42). Dette betinger at jeg identifiserer aktørene for å finne hvem som er beslutningstagerne og hvem som er de påvirkede.

Det fjerde og siste punkt Bourdieu setter opp for symbolsk makt omhandler forholdet mellom de som dominerer og de dominerte. For denne undersøkelsen blir det interessant å se om de som utformer ”det rette” er et spesialkorps, som har enerett på å definere og strukturere den ideologiproduksjon som skal gjelde for feltet og om dette kan sies å være skjult for andre grupper av aktører. Bourdieu bruker nettopp det akademiske feltet som eksempel. *”Det akademiske klassifikasjonssystemet anvender i en ikke-gjenkjennbar form den sosiale strukturens objektive inndelinger, særlig arbeidsdelingen – i teori og praksis -, og omdanner sosiale egenskaper til naturlige egenskaper”* (Bourdieu 1996: 45). Dette innebærer imidlertid en risiko for å relativisere all kunnskap, det er tross alt slik at noen aktører har en større oversikt over skolefeltet enn andre. For eksempel kan enkelte aktører innen akademien ha slik sakkunnskap.

Margaretha Jarvinen spør under overskriften ”Kritikk av Bourdieu”, om hvilke sosiologiske forklaringer i Bourdieus teorier, som kan brukes for å avsløre hva som gjør at systemer ikke alltid reproducerer seg selv ubetinget (Andersen og Kaspersen (red.) 2001:361). Det hun skriver om symbolsk vold er særlig aktuelt for denne undersøkelsen. Hvis det er riktig at de dominerte gruppers mentale strukturer er styrt av de sosiale strukturer slik at de alltid velger det som systemet legger opp til, hvordan kan det da forklares at noe bryter med dette systemet og gjør uforutsette valg? For eksempel er det individer som trosser sin kulturelle kapital og velger å tilhøre andre sosiale grupper enn opphavet. Hvis min undersøkelse skulle vise at pedokratiets legitime makt til å styre skoleutviklingen er virkelighetsfjern, hvem kan eventuelt avsløre dette, hva kan i så fall gjøres for å virkelighetsforankre deres virke i skolefeltet, eller bør andre med mer bakkekontakt styre skoleutviklingen? Jarvinen skriver at Bourdieus teoretiske begrepsapparat fungerer som en kameralinse, den fokuserer skarpt på makt og reproduksjon og mindre skarpt på motmakt og forandring (Andersen og Kaspersen (red.) 2001: 361).

Arild Danielsen og Marianne Nordli Hansen er også blant de som er kritiske til om Bourdieus begreper gir tilfredstillende forklaringsverdi på de dynamiske faktorene i analysen av kapital *”vi er derimot ikke like overbeviste om at Bourdieu har klart å vise det relasjonelle og prosessuelle i fordelingen, reproduksjonen og valoriseringen av kapital”* (Danielsen og Nordli Hansen 1999: 73).



Det Bourdieu beskriver som kampen på feltet om å få eller inneha posisjoner, de forflytninger det eventuelt medfører og at strukturen gir mulighet for valg og mulighet for å dynamikk og (Bourdieu & Wacquant 1995: 87), tilgodeser muligheten for å avsløre endring i følge Karin Widerberg<sup>17</sup>.

Max Weber definerer makt som sjansen for å få en annen person eller gruppe til å handle i pakt med egne eller egen gruppes interesser, selv om denne handlingen skulle avvike fra den handlendes eller den handlende gruppes interesser (Weber 1990: 53).

Iver B. Neumann skriver i boka "Mening, materiale, makt: En innføring i diskursanalyse" om de forskjellige måtene analyseformen kan brukes for å analysere maktrelasjoner. For å analysere makt bruker han Steven Lukes' inndeling i tre "dimensjoner", men føyer til en fjerde. Makt blir betegnet som en relasjon hvor A påvirker B til å handle på en måte som hun ikke ville gjort uten denne påvirkningen (Neumann 2001: 167). Den endimensjonale analysen ser på As handlinger for å påvirke B, som ellers ville ha handlet annerledes og av den grunn yter motstand. I den todimensjonale analyseres også den konteksten handlingen foregår i. Forskeren ser da på de organisasjonene som muliggjør og forenkler As maktutøvelse. Lukes' tredje dimensjon beskriver de forhold hvor B ikke yter motstand enten fordi hun ikke vet om maktforholdene eller ikke ønsker endring. Den fjerde dimensjonen, som bygger på det Michel Foucault skriver om makt, beskriver Neumanns slik: tingenes orden fremstår i stor grad som normale for både A og B og som delvis uproblematisk. Denne normaliteten påvirker handlingsmønstrene og verken A eller B behøver å ha oversikt "over den strukturelle bias eller slagside som handlingskonteksten innebærer". Det er, i følge Neumann, et viktig poeng for Foucault at også A kan være uvitende (Neumann 2001: 168). Videre skriver han at Foucaults syn på Bs stilling også er avgjørende forskjellig fra Lukes'<sup>18</sup>. Forklaring på Bs motstand er å finne innenfor den generelle diskursen og ikke "i noe som eksisterer utenfor historiens gang, en religiøs orden, en vitenskapelig sfære hinsides tid og rom eller lignende" (Neumann 2001: 169).

Albert O. Hirschman kom i 1970 ut med boken "Exit, Voice, and Loyalty". Teorien hans bruker Neumann for å gjøre et metodisk grep som systematiserer forskjellige strategier på personplanet hvor aktørene eller subjektposisjonene<sup>19</sup> forholder seg til maktutøvelsen (Hirschman 1970: 36). Neumann beskriver Hirschmans tre handlingsvalg (Neumann 2001: 171). *Exit*, er det første og innebærer at partene trekker seg ut av situasjonen. Ved *loyalty* eller

---

<sup>17</sup> Dette var svar på spørsmålet om determinisme i Bourdieus teoretiske begrepsapparat i en forelesning i sosiologisk teori høsten 2002 ved UiO.

<sup>18</sup> Dette gjelder også for Foucaults brudd med marxismen

<sup>19</sup> Neumanns definisjon: identiteter på individnivå som står fiks ferdig til bruk (Neumann 2001: 178)

identifikasjon konkretiseres først subjektposisjonene og så fyller subjektene posisjonene. Den tredje strategien er *voice* dvs en eller annen form for protest. Her velges en diametral motsatt subjektposisjon. Dette kan imidlertid også i praksis være en *fiks ferdig lavet* posisjon. Da kan det være snakk om bare et bytte av maktutøver. En annen form for protest kalles desidentifikasjon. Det er en kreativ protest hvor man identifiserer seg med deler av den dominerende diskursen. *"Man gjør «sin egen greie» - man gjør andres «greie» til sin egen ved å kappe bort, forandre, tilføre, koble elementer fra en diskurs til en annen osv. Sosiale bevegelser som forandrer er diskurs eller endog skaper en ny, kunst som stokker om på sansekategorier vitenskapelige analyser som redefinerer et saksfelt, kort sagt alle strategier som presenterer nye måter å være i verden på, kan tjene som eksempler på slik desidentifikasjon."* (Neumann 2001: 179). Muligens har dette en forklaringsverdi når det gjelder måten reformer blir mottatt i skolen.

Neumann refererer til Foucault i sin gjennomgang av forhold rundt begrepet makt. Foucault skriver blant annet om makt at den er allestedsnærværende og utøves nedenfra idet den består av *"de mangfoldige styrkeforholdene som dannes og virker i produksjonsapparatene, familiene, smågruppene og institusjonene tjener som støtte for de store kløynningseffektene som gjennomløper hele samfunnslegemet"* (Foucault 1995: 105). Maktrelasjonene er immanente og det er derfor ingen overbygningsposisjon som utøver makt. Makt utøves med en rekke hensikter og mål. Som siste påstand angående makt skriver han at der det er makt er det et mangfold av motstandspunkter som utgjør den andre polen i maktrelasjonen. Han skriver videre at *"det er i dette feltet av styrkeforhold at man må forsøke å analysere maktmekanismene"* (Foucault 1995: 108).

Det som imidlertid kan sies er at Bourdieus habitusbegrep kan forstås som en strukturerende faktor, og altså som en makrobasert innfallsvinkel til maktrelasjoner. Foucault i likhet med Weber<sup>20</sup>, kan sies å ha et mer mikrofundert syn på makt. Foucault poengterer i sin definisjon av makt at maktrelasjonene er allestedsnærværende og utøves nedenfra.

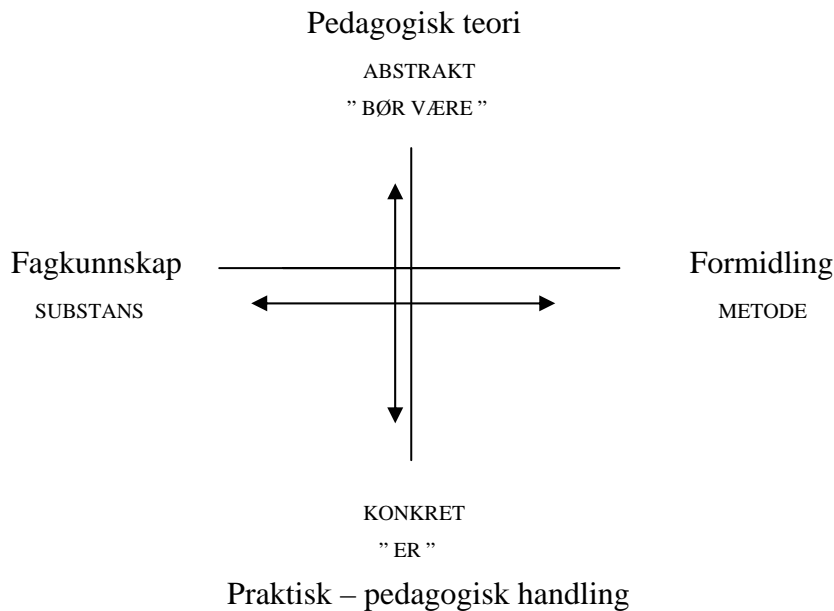
Didaktikk er et sentralt pedagogisk begrep for denne undersøkelsen. Begrepet handler om opplæring, oppdragelse og sosialisering og beskrives ofte som *"Undervisningskunst"* (Bø og Helle. 2002: 44). Opplæring i didaktikk foregår i krysningsspunkt mellom faget pedagogikk og der undervisning eller tilrettelegging for læring skjer. Når et fag skal formidles må formidleren i tillegg avgjøre hva som skal kreves av fagkunnskap i forhold til formidling av denne fagkunnskapen. Dette kan betegnes som en *"operasjonaliseringsprosess"*. En kort beskrivelse av et eksempel: En student skal utføre en undervisningsplan for innføring av gangetabellen i 3. klasse. Vurderinger bør gjøres om hvor mye grunnleggende fagkunnskap om multiplikasjon kreves hos studenten, hvilken metode bør benyttes, hva bør studenten vite

---

<sup>20</sup> Weber utvikler et mer kollektivistisk syn på makt etter hvert (Weber 1990: XV).

om for eksempel barns modning, generell læringsteori osv, hva er tradisjonell undervisningsmåte og hvilke praktiske rammer foreligger.

*Figur 2.2 Didaktikk*



Mange drøftinger om skolen kan plasseres i et krysningspunkt i denne figuren. For eksempel ville en praktisk orientert pedagogikk være mer resultatorientert, mens en teoretisk forankret og mer ideell pedagogikk ville lete etter det universelle for å legitimere faget. Didaktikk, i en vid betydning, kan altså være en betegnelse som omfatter store deler av det arbeidet som foregår ved en lærerhøyskole. I denne undersøkelsen er det nødvendig å konsentrere drøftingene om vektleggingen av det praktiskpedagogiske for å belyse spørsmålene.

## 2.2 Metodologisk utgangspunkt.

Charles C. Ragin beskriver den tredje veien mellom induksjon og deduksjon som metode for å velge teori eller empiri som innfallsvinkel for å forstå samfunnsfenomener. Han kaller den retroduksjon (Ragin 1994: 57). Forskningsprosessen forstås som en kontinuerlig veksling av fokuset på teoriplanet og empiriplanet. Denne både- og løsningen er nødvendig i samfunnsforskning fordi uten forutantakelser eller uten kontakt med det virkelige liv er det ikke er mulig å tilnærme seg et samfunnsfelt (Holter og Kalleberg (red): 244).

Grunntanken i denne forståelsen av måten å analysere samfunnsfenomener på er for så vidt parallelt med temaet i denne undersøkelsen, nemlig virkelighetens eller det kontekstuelles innflytelse på overbygningen<sup>21</sup> og dennes betydning for skolehverdagen. Det jeg spør om er om påvirkningen av skoleutviklingen skjer som et samspill mellom de to feltene skolehverdagen og overbygningen.

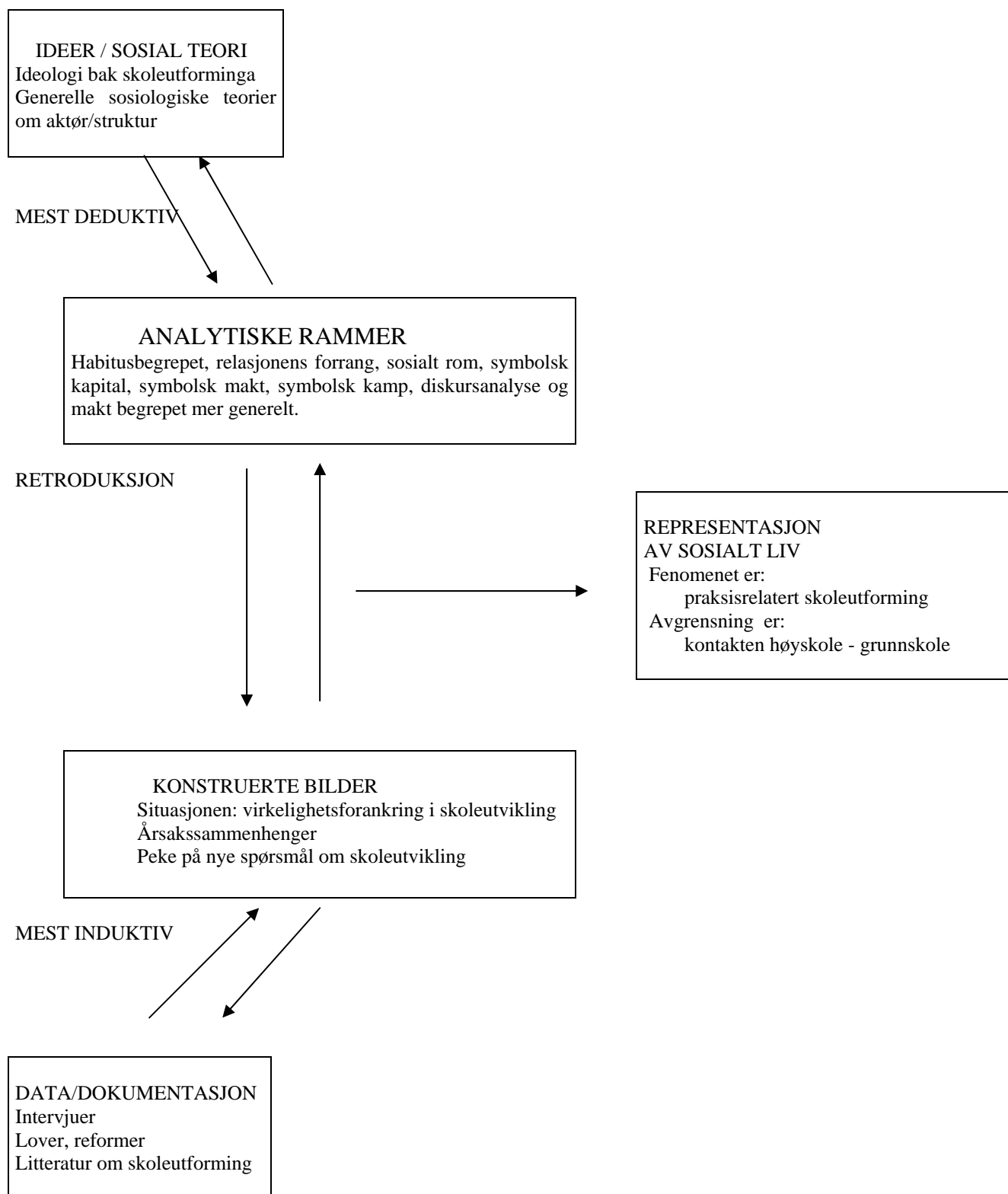
Analysen i undersøkelsen vil komme til å bevege seg på ulike analysenivåer. De teoretiske begrepene som benyttes er på et abstrakt nivå, mens når uttalelser fra foreliggende litteratur eller fra intervjuene analyseres er det forestillinger på et mer konkret nivå.

Ragin har laget en enkel modell for samfunnsanalyse. Denne har jeg brukt som utgangspunkt for å lage en modell for min undersøkelse.

---

<sup>21</sup> Med overbygning er her ment alt som har betydning for skolehverdagen i grunnskole utenom det som skjer i selve undervisningen.

Figur 2.3 Enkel modell for samfunnsanalyse.



*Ideer/sosial teori* (ideas/social theory) og *data/dokumentasjon* (evidence/data) konkretiseres og er i dialog, i følge Ragins, gjennom *konstruerte bilder* (images) og *analytiske rammene* (analytic frames) (Ragins 1994: 58). De *analytiske rammene* gir uttrykk for de aktuelle ideene gjennom å gi redskaper som for eksempel kan kategorisere begrepene. Disse kategoriene kan være de samme for flere undersøkelser og det åpner for sammenligninger. De *konstruerte bildene* er hovedsaklig empiribaserte beskrivelser av sosialt liv hvor de to øverste rammene det vil si *ideer/sosial teori* og *analytiske rammene*, har vært styrende for produktet.

Utviklingen av *ideer/sosial teori* og *data/dokumentasjon* i denne undersøkelsen har foregått over tid og har i stor grad en slik kommunikativ karakter. Temaet, om virkelighetsforankring i skoleutviklingen, er aktualisert gjennom litteratur og debatter. Det er et sosialt fenomen som kan forstås gjennom sosiologiske analysemetoder. Det foregår en kontinuerlig dialektisk utvikling av skolefeltet eller det inngås kompromisser mellom motsetninger. Jeg ønsker å undersøke hvor stor praksisforankring disse prosessene har? Et problem ved denne tilnærmingsmåten er at den forforståelse som ligger til grunn, forårsaker en bevisst eller ubevisst siling av informasjon til fordel for et svar. Ragin skriver at det eneste sikkerhetsnettet for dette er at andre som har innsikt i temaet leser og kritiserer det som er skrevet (Ragins 1994: 68).

De konstruerte bildene skal gi logisk sammenheng til dataene ved at biter av dokumentasjonen er satt sammen på en meningsfull måte. Dette arbeidet er styrt av de data og den dokumentasjonen som jeg har valgt ut. Disse valgene er gjort ut i fra de analytiske rammene som jeg også har valgt for undersøkelsen. Dette gjør at bildene er teoriavhengige, men ikke teoristyrte. Et alternativ ville vært å velge for eksempel begrepet sosialt felt, bestemme at skolen skulle undersøkes for så å undersøke og beskrive dette skolefeltet. Undersøkelsen ville da hatt et overveiende teoretisk perspektiv. Et annet alternativ ville være å ta utgangspunkt i for eksempel en hendelse eller et innsamlet materiale for så ”å legge teori på”, slik en av mine informanter fra høyskolen ordla seg. Rammene påvirker altså det jeg ser etter i det virkelige liv og styrer den måten fenomenet blir delt opp og hvordan forståelsen skal bli. Samtidig er de analytiske rammene valgt ut i fra kjennskap til nettopp denne virkeligheten gjennom erfaring, intervjuene og litteratur om feltet. Det meste av innholdet i rammen representasjon av sosialt liv kommer fram fra de konstruerte bildene som altså er bygd opp ut i fra dokumentasjonen (Ragin 1994: 57 – 73). ”So it is in social research. The main part of the representation is the image, which is built up from evidence. Researchers link pieces of evidence together to make images. The analytic frame provides the context for creating and understanding the image, establishing conceptual boundaries around the evidence-based image” (Ragin 1994: 73).

Denne undersøkelsen kan sies å være mest datastyrt fordi det var data/dokumentasjon som først fanget min oppmerksomhet under arbeidet med denne undersøkelsen. For å gjøre dette til et vitenskaplig arbeid ble det imidlertid nødvendig å velge sosial teori, for så å utarbeide de analytiske rammene som kunne stykke opp og gi mening til den data/dokumentasjonen som jeg har valgt for å belyse høyskolens bidrag i virkelighetsforankringen i skoleutviklingen. Derfor ser jeg at både det deduktive og det induktive har vært drivere i arbeidet med min undersøkelse, altså det Ragin kaller retroduksjon.

En annen innfallsvinkel for å nærme seg et saksfelt er ”trespråksmodellen” som Joan Robinson presenterte i 1974. Hun skiller mellom idé, begrep og metode (Grøgaard 1995: 213 og 730). En idé kan begrunne seg selv som sanne, de er et metafysisk utsagn. Verdien for et vitenskaplige arbeid ligger i at ideene kan gi inspirasjon, mening, grense og en retning til utformingen av arbeidet. ”De utgjør et steinbrudd for uthugging av hypoteser”. Begrepene har alltid gjenstander de refererer til. Denne korrespondansen mellom begrep og gjenstand er vitenskapens arbeidsfelt. Her kan vitenskaplige påstander testes og etterprøves.

Ragnvald Kalleberg skriver om begrepene nærhet og distanse (Holter og Kalleberg (red): 44 – 45). En samfunnsviter må kommunisere med sitt studieobjekt samtidig som vedkommende må ha dialog med sine kollegaer for eksempel gjennom annen forskning. Dette kaller han en dobbeltdialog eller en tosidig samtale hvor både forskeren og de ”utforskede” er subjekter det vil si selvbestemmende, handlende og begrunnende vesener. Anthony Giddens uttrykk om ”dobbelt hermeneutikk” det vil si at sosiologen tolker samfunnslivet men samtidig er aktørene i dette samfunnslivet selv fortolkende, aktualiserer det Kalleberg benevner som overidentifisering eller underidentifisering med aktørene, i slike dialoger. Overidentifisering innebærer at forskeren har for stor nærhet til aktørenes holdninger og synspunkter; vedkommende ”mener” det samme. Mens ved underidentifisering blir distansen for stor og forskeren forstår ikke aktørene på deres egne premisser.

I forhold til denne undersøkelsen er begrepsparret nærhet og distanse aktuelt i flere henseende fordi som tidligere skrevet, er utgangspunktet for interessen for tema datadrevet. Jeg har forsøkt å utnytte min nærhet til tema, men samtidig å få distanse ved å bruke analytiske rammer som knytter undersøkelsen til generell sosiologisk teori og vitenskapsteori. Fordelen ved et nært forhold er at de diskursene<sup>22</sup> informantene bruker og de som kommer

---

<sup>22</sup> Begrepet diskurs blir i denne undersøkelsen brukt slik: ”en type metasamtale som inneholder strukturerte overbevisninger, rasjonaliseringer, logikker og kunnskapsformer som alle i et samfunn forholder seg til når de

fram i den foreliggende litteraturen om emnet, er kjente og lette å forstå. Iver B. Neumann skriver i sin bok om diskursanalyse at kulturell kompetanse ”det vil si en generell kjennskap til det terrenget man begir seg inn i”, er en nødvendig betingelse for å utføre en slik analyseform (Neumann 2001: 52). Det kan imidlertid innvendes at det er en fare eller ulempe ved et nært forhold til feltet fordi man da kan overse interessante innfallsvinkler, i forhold til temaet i denne undersøkelsen kan for eksempel analytikeren ta ulike pedagogers forståelser for gitt eller identifiserer seg med deres syn på skolen. Det samme kan sies når det gjelder utvelgelse av litteratur, rekruttering av informanter og i rollen som intervjuer. Disse ulempene er i denne undersøkelsen forsøkt å bøte på ved at vitenskapsarbeidere har lest undersøkelsen og gitt sine kommentarer og ved at det er mulig å eventuelt gjøre undersøkelsene på nytt for å sjekke resultatene.

## 2.3 Kvalitativ design

Modellen jeg har valgt for denne undersøkelsen kan brukes både i et kvalitativt og kvantitativt design. Imidlertid foregår dialogen mellom bilder og analytiske rammer ulikt i kvalitativt og kvantitativt design. Valget må uansett styres av de spørsmålene som stilles. Charles C. Ragin sier det slik: *”While very different in orientation, the two kinds of research are similar in that both involve a systematic interplay between ideas and evidence”* (Ragin 1994: xii).

I kvalitativt design er de analytiske rammene mer flytende og fleksible (Ragin 1994: 74). Undersøkelsen min skal søke å avsløre diskursene i skolefeltet. Som følge av det blir informantenes uforutsette og mangfoldige svar interessante. Det blir aktuelt å beskrive deres aktuelle livsverden som består av komplekse sammenhenger og prosesser og som er utsatt for endringer over tid. Det trengs mye informasjon for å analysere slike forhold. Generalisering blir ikke hovedpoenget for resultatene av analysen. Analysen av intervjuene og den foreliggende litteraturen skal sette ord på de overveielsene som gjøres i skolehverdagen og de spenningene som forekommer.

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ intervjumetode hvor målet er at informantene skal diskutere fritt med hverandre om et emne som er bestemt, forberedt og ledet av en moderator/samtaleleder (Wibeck 2000: 9). Intervjuet kan enten være strukturert eller ustrukturert. I denne undersøkelsen er det ustrukturert og det vil si at informantene i størst mulig grad snakker med hverandre og ikke med moderatoren. Det er informantenes meninger om ulike aspekter som skal fram og ikke nødvendigvis svar på spørsmål stilt av moderatoren.

---

fatter beslutninger, argumenterer og prioriterer. Man posisjonerer seg og gir et bilde av seg selv i forhold til noe eller noen gjennom diskurser” (Widerberg 2001: 138)



Hensikten er å få fram forestillinger, kunnskaper, holdninger og vurderinger hos informantene.

Et kvantitativt studie ville kunne gi generaliserbare resultater i større grad. Et slikt studie kunne tatt utgangspunkt i å behandle ulike typer virkelighetsforankring av skoleutformingen ved hjelp av gitte variabler og tallfesting. Da ville analysen blitt gjort ut i fra sammenhengen mellom noen få variabler i mange cases. Jeg kunne for eksempel ha spurt hvor stor del av tiden studentene brukte på direkte arbeid som var rettet mot grunnskolen for så å sammenligne ulike utdanningsinstitusjoner, eller se studentenes svar i forhold til svarene studentenes lærere ga. Hensikten med denne undersøkelsen er imidlertid å få fram aktørenes oppfatning om emnet. Disse er representanter for den gruppen de tilhører, men ikke nødvendigvis representative for gruppene. Oppsummert kan det sies at den kvalitative analyseformen kan sies å være mer innholdssøkende mens den kvantitative er mer innholdsstyrt fordi kvalitativ forskning søker å klargjøre et fenomens karakter eller egenskaper mens kvantitativ forskning vil fastslå mengden av det samme (Widerberg 2001: 15).

## 2.4 Vurderinger av datagrunnlaget

For å undersøke virkelighetsforankringen har jeg valgt å se på foreliggende litteratur og innlegg til debatt og å foreta fokusgruppeintervju<sup>23</sup>.

Det er uoverkommelig å sette seg inn i alt som er skrevet og sagt om skoleutviklingens virkelighetsforankring. Min utvelgelse er gjort etter snøballmetoden og jeg har stolt på min egen kjennskap til feltet og mitt eget sosiologiske og pedagogiske skjønn. Diskursanalyse gir mulighet til å studere skoleutviklingen som en symbolsk kamp om mening og avsløre hvordan de språklige ytringene former og omformer den sosiale virkelighet.

De to ulike innfallsvinklene for undersøkelsen er både forskjellige og like. Forskjellige i den forstand at det foreliggende materialet er gitt og lar seg ikke påvirke av forskeren, mens ved intervjuer er forskeren den som utformer og gjennomfører. I begge metodene er vedkommendes forståelse og tolkning et verktøy. Karin Widerberg skriver at de kvalitative innfallsvinklene utfyller hverandre og kan derfor med fordel kombineres (Widerberg 2001: 17).

---

<sup>23</sup> Jeg måtte kanskje ha søkt etter hierarkidrøftinger i fagforeningslitteratur, noe jeg av kapasitetshensyn har valgt å la være. Emnet er likevel viktig å få belyst i denne undersøkelsen, derfor vil jeg analysere gjennom å se på informasjonsflyten.

Valget av fokusgruppeintervju er gjort ut i fra at jeg for det første søker å studere innholdet av virkelighetsforankringen for eksempel ved å se på informantenes hensikter, holdninger, tanker, oppfatninger og argumentasjon. For det andre hva slags mening blir utformet i interaksjon mellom informantene, hvordan kunnskap og ideer utvikles og anvendes i en viss kulturell kontekst. *"Deltagarna anstranger sig ofta for att forstå varandra och vill veta hur andra människor hanterar samma situationer som de själva ställs inför. En fokusgruppsdiskussion kan därför vara givande för att undersöka på vilket sätt människor handlar – eller åtminstone säger att de skulle handla – och vilka motiv de anger för detta handlande"* (Wibeck 2000: 40). For det tredje er valget av fokusgruppeintervju gjort for å forstå ulikheter i oppfatningen av hvor virkelighetsforankret skoleutviklingen er.

Å analysere et fokusgruppeintervju gir utfordringer under kategoriseringen fordi intervjuet har mer form av en diskusjon hvor temaene debatteres om hverandre. Informantene kommer på innlegg muligens fordi andre har sagt det for en stund siden, men dette er også nettopp styrken for å få fram forståelsen av fenomenet hos informantene.

Intervjuet foregår i et formelt miljø, hvor moderatoren har stor innflytelse (Wibeck 2000: 20). Jeg har valgt å intervju på en høyskole, emnet og struktur for intervjuet har jeg valgt. Det foregikk en ekstern evaluering av denne høyskolen vedrørende et prosjekt hvor blant annet alle studentene måtte ha egne PC-er og hvor mye av kommunikasjonen mellom høyskolen og studentene foregikk via PC. I denne evalueringen ble fokusgruppeintervju benyttet, og jeg fikk være observatør under flere av dem. Det ga meg nyttig informasjon om høyskolen generelt og spesielt om det å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg utarbeidet først en analyseskisse for så å lage en intervjuguide hvor jeg blant annet spurte om hva kontakt med praksisfeltet innebar, betydningen av denne kontakten for undervisningen ved høyskolen, operasjonalisering av stadig nye rammeplaner og hierarkiets betydning for informasjonsflyten i skolefeltet<sup>24</sup>. Intervjuguiden brukte jeg til å lage en innledning som informantene fikk tilsendt noen dager før intervjuet<sup>25</sup>. Høyskolelærerne ville bruke denne innledningen som struktur for intervjuet slik at selve intervjuguiden ble mindre viktig i dette intervjuet. Intervjuet av studentgruppen foregikk etter guiden. Sammenligning kan forsvares fordi innledningen ble utarbeidet med guiden som grunnlag.

Alle deltakerne i intervjuet er anonyme og den høyskolen jeg valgte er ikke nevnt ved navn. For å få fram de to gruppenes ulike oppfatninger har jeg valgt innbyrdes relativt homogene grupper, men hvor disse er ulike seg imellom (Wibeck 2000: 41).

---

<sup>24</sup> Jf vedlegg 1.

<sup>25</sup> Jf vedlegg 2.

En høyskolelærer kontaktet teamlederne ved høyskolen med forespørsel om å delta i fokusgruppeintervju. Det ga imidlertid ikke noe resultat. Jeg skrev så til alle pedagogisk ansatte ved høyskolen, det ble over hundre, og av disse var det fjorten som svarte og fire som var villige til å delta på intervjuet. Jeg informerte om min hovedoppgaves innhold, om forskningsdesignet og at undersøkelsen ville bli publisert kun i hovedoppgaven. Det er relativt få informanter som er intervjuet i denne undersøkelsen, noe som delvis kan tilskrives liten respons. Jeg så også at de fire som deltok, representerte relativt ulike grupper av høyskolelærere: ulik fartstid ved høyskolen, alle hadde forskjellig faglig bakgrunn og de hadde ulik erfaring fra arbeid i grunnskole eller videregående.

Informantene hadde alle selv undervist i grunnskolen, videregående eller vært skoleledere. En hadde kun ett års erfaring fra høyskolen og en hadde vært tilknyttet høyskolen i ti år, men fulltidsansatt i to. To av informantene hadde lang fartstid ved høyskolen. En informant holdt på å avslutte masterutdanning, en var cand polit, en cand paed og en hadde doktorgrad av utdanning. Det var en kvinne og tre menn som ble intervjuet. Intervjuet gikk over en og en halv time og er ordrett transkribert.

Det andre fokusgruppeintervjuet foregikk også ved høyskolen. Her hadde jeg kontakt med en student som spurte sine medstudenter om å delta. Da deltok tre av hvert kjønn, noen var helt unge med lite arbeidserfaring mens to hadde tjue års erfaring blant annet fra grunnskolen. Studentene var snart ferdige med tredje året av et studieforløp på fire år. Dette siste intervjuet er kun delvis transkribert etter vurderinger fra meg om viktige avsnitt. Høyskolelærerne førte nærmest en debattpreget samtale med lite innblanding fra meg som moderator. Intervjudeltakerne var lite kjent med hverandre, de presenterte sine synspunkt ofte ved å beskrive hva som var spesielt ved eget fagfelt eller ved egne erfaringer. Under intervjuet med studentene var jeg som moderator mer aktiv. Jeg styrte forløpet av intervjuet ved å stille utdypende spørsmål, oppmuntre alle til å delta og det var oftest jeg som styrte samtalen over på nye temaer. Studentene kjente hverandre og samtalen fløt lett. En forskjell var at i intervjuet med høyskolelærerne var hvert innlegg påtagelig lengre enn i det med studentene. Studentene kjente hverandre slik at de ofte hadde samme referanserammer. De kunne for eksempel komme med ett stikkord så forsto de andre hva vedkommende siktet til eller så kunne en fortsette en annens innlegg.

To fokusgruppeintervjuer med til sammen ti informanter er for lite materiale til å trekke konklusjoner om høyskolelærernes og lærerstudentenes syn på spørsmålene i undersøkelsen. Derfor vil jeg hovedsaklig bruke informantenes uttalelser til å belyse, utdype og presisere argumentene.

Analysen har intervjuene og den foreliggende litteraturen som dokumentasjon og de analytiske rammene som bakgrunn for å gi et bilde av virkelighetskontakten i skoleutviklingen. Den overordnede analysestrategien er en form for kategoribasert analyse (Thagaard 2003: 133). Jeg samlet og ordnet de spørsmålene som ble stilt i kapittel 1 og 2 i undersøkelsen. De ble de ulike ”kategoriene”, og det ble til sammen cirka tjue spørsmål som ble ordnet på bakgrunn av hovedspørsmålene og delspørsmålene. Deretter systematiserte jeg opplysningene i kapittel 3 og intervjuene slik at jeg kunne belyse de ulike spørsmålene med det datamaterialet jeg hadde tilgjengelig for analysen. Materialet ble altså ikke ordnet i matriser eller laget et sammendrag av. Jeg valgte heller å bruke ”rådata” som ble konsultert under hele analyseprosessen. Fokusgruppeintervju skal blant annet gi mulighet for å få fram opplysninger om faktiske forhold og informantenes holdninger, foreta slutninger ved å finne mønstre, gjøre sammenlikninger og finne kontraster ofte med utgangspunkt i de analytiske rammene (Wibeck 2000: 97).

En gjennomgående problemstilling i arbeidet med hele undersøkelsen har vært: I hvilken rekkefølge skulle de ulike arbeidsprosessene gjøres? Jeg skulle for eksempel gjerne ha intervjuet til slutt fordi interessante spørsmål har dukket opp under hele arbeidet som ville vært fint å få svar på av informantene. Mye litteratur har dukket opp etter jeg satt sluttstrek for innsamling av litteratur, og da særlig mye som omhandler forskning innen det pedagogiske fagfeltet. Som for eksempel Per Dalins trilogi om skoleutvikling, Lars Helles bok om skoleutvikling i et helhetsperspektiv og boka ”Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning.” som kom ut høsten 2004.

Undersøkelsens pålitelighet eller reliabilitet, hviler, i følge Jette Fog, på tre faktorer (Fog 1999: 162). For det første på et nøyaktig forhold til selve materialet i intervjusituasjonen blant annet gjennom bruk av lik intervjuguide, men også nøyaktig opptak for eksempel gjennom båndavlytting og notering ved transkribering og notater. Denne faktoren vil jeg si at undersøkelsen tilfredstiller. For det andre skal det konkrete materialet i prinsippet være offentlig og tilgjengelig. I denne undersøkelsen kan den som ønsker det foreta samtaler med høyskoleansatte og med studenter, men selvfølgelig ikke med de samme personene, noe som da kan gi ulikt resultat. For å få et resultat som er representativt for gruppen må en helt annen framgangsmåte for undersøkelsen benyttes. Den litteratur og innleggene til debatt som er valgt er offentlig tilgjengelig og referert i litteraturlisten. Den siste faktoren Jette Fog trekker fram er *”forskerens skøn og selvindsigt, og at forskeren i videst mulig omfang expliciterer sit skøn og sin selvindsigt”* (Fog 1999: 162). Da må forskeren foreta en selvransakelse og deretter foreta et rasjonelt, kvalitativt skjønn. Dette er noe som må foregå i forskningsprosessen gjennom at

forskeren dokumenterer og diskuterer sine valg og tolkninger fortløpende (Widerberg 2001: 18). Dette har jeg forsøkt å gjøre i denne undersøkelsen, slik at en vurdering om pålitelighet er mulig.

Det må foregå en kontinuerlig vurdering av validitet eller gyldighet i en kvalitativ undersøkelse<sup>26</sup>. Karin Widerberg skriver at det nettopp er et kjennetegn ved slike arbeider at det ikke er bestemt på forhånd hva man skal måle (Widerberg 2001: 18). Jette Fog setter opp en vid definisjon av begrepet, nemlig om vi har undersøkt det, som vi tror vi har undersøkt. Det beste redskapet skriver hun videre, er rasjonell og systematisk overveielse og begrunnelse, altså argumentasjon (Fog 1999: 166). Argumentene bygger på de saksforhold som ligger til grunn og diskusjonene hører hjemme i det vitenskaplige produkt. En troverdig argumentasjon vil alltid være empirisk forankret eller det Hellevik betegner som empirisk holdbar (Hellevik 2001: 14). Så er det viktig at argumentasjonen er logisk konsistent i tillegg. Til grunn for min undersøkelse ligger et ønske om å finne ut hvilken formening aktørene har om virkelighetsforankring i skoleutviklingen, hva dette innebærer og å peke på verdien av denne forankringen. Det blir da viktig nettopp å være åpen både i analysen av foreliggende litteratur og debatt og i intervjuene av informantene.

Jette Fog avslutter kapittelet om gyldighet og pålitelighet nettopp med å poengtere betydningen av å argumentere for tanker, uttalelser, handlinger og fortolkninger som man som forsker gjør under arbeidet med undersøkelsen. *"Man skal, tror jeg, stille spørsmålet om, hvad man i et givet tilfælde kan mene med gyldig, sand, pålidelig, objektiv viden. Og dernæst stille spørsmålet om, hva der i dette tilfælde er relevant og kan dokumentere gyldigheden, sandheden og objektiviteten af denne viden. Kan jeg finde svar på disse spørgsmål, så kan jeg også samtidig finde svar på, hvorledes jeg kan afgøre, hvilke krav som er relevante, og om de er tilgodesete i de enkelte, konkrete tilfælde"* (Fog 1999: 171).

I kvalitative undersøkelser er det kontekstuelle ved casestudiet fremtredende. Blant annet derfor blir generaliserbarheten det vil si muligheten til å overføre slutningene til andre lignende tilfeller, begrenset (Silvermann 2001: 248). Generalisering er mulig, men representativiteten eller usikkerheten blir da ukjent. Spørsmålene i denne undersøkelsen kan muligens brukes for å se på samhandling mellom andre institusjoner i skolen for eksempel mellom skoler og førstelinjetjenesten<sup>27</sup> eller mellom skolemyndighetene og grunnskolen. En annen mulighet for å øke generaliserbarheten ville vært å omarbeide spørsmålene slik at en kvantitativ analyse kunne vært gjennomført.

---

<sup>26</sup> I denne undersøkelsen brukes det Jette Fog betegner som en vid definisjon: har forskeren undersøkt det vedkommende tror han/hun har undersøkt? Eller en vurdering av forholdet mellom utsagn/beskrivelse/analyse og det i verden som vi observerer, beskriver og begrepsliggjør.

<sup>27</sup> Pedagogisk psykologisk tjeneste er en institusjon i førstelinjetjenesten.

## 2.5 Oppsummering av kapitlet

Det metodologiske utgangspunktet, min for forståelse, valg av kvalitativ metode og hensynet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet gir meg et sosiologisk redskap. Sosiologisk redskap er rammer som blir rettesnorer for mitt arbeid med den pedagogiske faglitteraturen, undersøkelsen og mine oppsummerende betraktninger.

### 3. VIRKELIGHETSFORANKRINGEN I SKOLEUTVIKLINGEN SETT FRA ULIKE PERSPEKTIVER

For å drøfte hvilken type empiri som er grunnlaget for skoleutformingen og om skolehierarkiet er til hinder for effektiv overføring av kunnskaper og erfaringer mellom de ulike skoleslagene, er det nødvendig å se nærmere på tenkning omkring skolens oppgaver og praktiseringen av disse.

#### 3.1 Historisk tilnærming

Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug har i boka "Grunnskolen som nasjonsbygger" grundig drøftet utviklingen av utdanningsfeltet gjennom 250 år. Forfatterne ser skolen og skoletenkning i lys av den norske samfunnsutvikling i sin alminnelighet og de internasjonale politiske, økonomiske, kulturelle og pedagogiske strømningene. De ønsker å ha både et strukturperspektiv og et aktørperspektiv på studiet *"Grunnskolen som nasjonsbygger må derfor ses både som et produkt av sterke samfunnskrefter og som en produsent av mentalitetsendringer i befolkningen."* (Telhaug og Mediås 2003: 444, 32). Dette er siste setningen i boka som i innledningen stiller dette forskningsspørsmålet: *"Hvorledes har norsk utdanningstenkning og –praksis prioritert mellom nasjonsbyggingens kulturelle, sosiale, demokratiske(politiske) og instrumentalistiske motiv? Hvilke forskyvninger av tyngdepunktet har funnet sted siden den obligatoriske, elementære skolen ble innført med forordningen av 1739 "* (ibid: 15).

Grunnskolen har nærmest hatt en overbygning gjennom de siste 200 år som rytmisk veksler mellom å prioritere nytte og sosial integrasjon, skriver forfatterne. Kjennetegn på nyttetenkning er den instrumentalistisk motiverte satsning på effektivitet og lønnsomhet. Integrasjon innebærer kulturell bevisstgjøring og demokratisk oppdragelse som alle skulle få ta del i. Særlig i etterkrigstida ble overbygningen utvidet med et tredje aspekt: individets frigjøring. (Telhaug og Mediås 2000: 431). Utdanning ble da sett på som både et fellesgode og et individuelt gode. I 1980- og 1990-årene søkte Gudmund Hernes gjennom sine reformer å forene nyttehensynet og integrasjonsmotivet. Ved slutten av årtusenet ble instrumentalismen og økonomisk tenkning igjen mer dominerende og det individuelle godet som utdanning innebærer ble tydeligere<sup>28</sup>.

Fram til begynnelsen av 1900 var det teologene og til dels filologene som var de dominerende yrkesgruppene i utformingen av den norske skolen. Da ble lærerne oppfattet som *"ambisiøse og selvbevisste forvaltere av den norske kulturarven"* og som *"bærer av av de store*

---

<sup>28</sup> Jeg kommer ytterligere inn på denne problematikken i kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

*bevegelses (målsak, avholdssak, kristen vekkelse) sterke verdiengasjement*” (Telhaug og Mediås 2003: 435). Lærerne var ikke først og fremst pedagoger, men også praktikere som lærte av hverandre. Fra 1950-årene til opp mot 1970 regjerte de teoretisk orienterte pedagogene, men de mister mye av sin rådende stilling til praktikerne og til det politiske sentrum på 1980-tallet. Da får også siviløkonomisk kompetanse større betydning.

Forfatterne skriver at samfunnets tillit til staten og til forskning ble svekket fra 1980-årene og gjennom 1990-årene, samtidig som det sivile samfunn og individualismen fikk økt betydning for politisk tenkning og dermed for hvordan skolen skulle styres (Telhaug og Mediås 2003: 282). Det foregikk også et skifte innen vitenskapsteori, som fikk det til følge for det pedagogiske feltet at teori ble svekket i forhold til praktisk viten. *”Denne katastrofestemningen blant teoretikerne ga rom for en ny respekt eller ydmykhet overfor praksis og den praktiserende læreren ”* (Telhaug og Mediås 2003: 279). I tillegg endres den elevtypen (sosialisasjonstypen) som skolen måtte forholde seg til. Det har skjedd en dreining mot at de unge påvirker de eldre i større grad enn omvendt, at behovtilfredsstillelse mer skal komme umiddelbart, og tilslutt at selvutfoldelse blir en viktigere verdi enn selvkontroll (Telhaug og Mediås 2003: 281).

I denne perioden var det altså ulike aktører som hadde størst innflytelse på styringen av norsk skoleutvikling. Først var det aktører innenfor den pedagogisk vitenskap og deretter det politiske sentrum gjennom Hernes` reformprogram. Nå har staten gitt mer styringsmakt til markedet (Telhaug og Mediås 2003: 356).

### 3.2 Partienes ønsker for skolefeltet

Alfred Oftedal Telhaug og Nina Volckmar har i en artikkel tatt for seg de politiske partienes partiprogram for perioden 1945 til 1997 for å belyse partienes standpunkt i utdanningspolitiske saker (Telhaug og Aasen (red.) 1999: kap. 3). De finner at det i partiprogrammene for 1989 skjer et markert skifte. Da får skolens oppgave rundt kunnskapsformidling på nytt langt større fokus. Før dette, mellom 1945 og 1989, bar skolepolitikken mer preg av at skolen skulle forme individer til demokratiske samfunnsborgere. Det viktige i denne sammenhengen er i følge forfatterne, motivet for fokuseringen på kunnskapsformidling som kom i 1989. Det makrososiale perspektivet<sup>29</sup> gir skolen en nøkkelposisjon for å videreutvikle landets nasjonaløkonomi (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 77).

I programmene fra før 1989 er det den sosialdemokratiske progressivisme som dominerer. Progressivisme stammer fra J. Deweys pedagogiske reformbevegelse i USA i

---

<sup>29</sup> I denne sammenhengen vil det si analyse av storsamfunnets utvikling og spesielt av arbeidslivet tilpasning til internasjonale krav.



første halvdel av 1900. Den progressive skole legger vekt på aktivitetspedagogikk, dvs. at barnets behov, forutsetninger og interesser og de livsvilkår barnet har, er utgangspunkt for den pedagogikken som skal råde. Elevaktivitet er sentralt og arbeidsmåtene og innholdstilegnelsen er midler for å nå overordnede mål som selvstendighet, sosial og moralsk vekst og demokratisk tenkemåte (Bø og Helle 2001: 12).

Telhaug og Volckmar beskriver tendenser på endringer som kommer fram i partiprogrammene i løpet av de rundt 50 åra (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 70 ff.) Temaene er de samme gjennom hele perioden.

Forskning og forsøk blir fremhevet som nødvendig satsningsområde, men mot slutten av 70-åra dukker imidlertid krav om ro i skolen opp, og forsøk og forskning blir til utviklingsarbeid som skal kontrolleres ved ulike former for skolevurdering.

Skoleverkets oppbygning er et annet tema. På 1950-,60-, og 70-tallet gis reformene stor oppmerksomhet, mens senere er det omsorgsoppgavene som for eksempel skolefritidsordning, barnehageutbygging og kontantstøtteordningen som vies spalteplass.

Det er en dobbelthet eller et både og prinsipp, som regjerer på området for legitimering av det mer ideologisk forankrede temaet om individet eller samfunnet skal være i fokus for de pedagogiske institusjonene. Det har gjennom perioden vært en veksling mellom hvilke av de to som har dominert, men begge har hele tiden vært eksplisitt nevnt i programmene.

I 1940- og 50-åra er det den utilitaristiske legitimeringen som dominerer, mens det på 60- 70-tallet legges hovedvekten på at det er individets vekst og muligheter som skal gis fokus i skolen. Så veksler det igjen, fra og med 1989, over til at partienes programmer går inn for at skolen igjen i større grad skal bli et redskap for samfunnsmessige interesser. Programmene domineres av *"det vi kan kalle makrososiale legitimeringer med vekt på skolens tilpasning til endringer i storsamfunnet ... Behovet for å bygge ut opplæringstilbudet begrunnes i globaliseringen og internasjonaliseringen, i de teknologiske nyvinningene og i framveksten av et informasjonssamfunn, det vil si i de raske endringene med store omstillingskrav som preger arbeidslivet i 1980- og 1990 åren."* (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 73). Dette kan også sees på som en tillitskrise overfor skolen. Utdanningssektoren må vise til resultater som forsvarer samfunnets bruk av ressurser. Norge har gjennomlevd en utdanningseksplasjon på få år. Mens det i 1975 var 60 prosent av 17- til 19 åringene som var skoleelever var det i 1990 86 prosent av de samme kullene som hadde skole som hovedbeskjeftigelse (Grøgaard 1995: 424).

Det er en kontinuitet i tilliten til at opplæring og utdanning er et offentlig ansvar og ikke det sivile samfunns, den private sfæres eller markedets ansvar i alle partiprogrammene,

men det er en klarere satsning på det offentlige i venstresidens programmer. Fra slutten av 80-tallet skjer en dreining mot en både-og innstilling dvs. både at det offentlige, det sivile, det private og markedet har ansvar (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 74). Forfatterne nevner som eksempler at høyresiden i norsk politikk vil at pengene skal følge eleven og at det skal være enklere å opprette private skoler. Venstresiden påpeker at samfunnet også må satse på at det sivile samfunn får ansvar. Det vil her si arenaer for fellesskap der mennesker kan gå sammen for å løse oppgaver i felles interesse. Sentrum og høyresiden viser en tendens til å ville deinstitutionalisere med forslaget om kontantstøtteordningen og ved reformen for etter- og videreutdanningen hvor arbeidslivet får mer ansvar.

Det siste temaet som blir trukket fram i denne sammenhengen er likhetstanken, dvs. likhet, likeverd og like muligheter som ideologisk hovedgrunnlag for norsk utdanning. Fra 1945 til 1980-90 årene har likhetstanken hatt tverrpolitisk oppslutning. Ut på 1990-tallet viser programmene til partiene på høyresiden at de ønsker å forene likhet med økt frihet og større valgmuligheter. Det blir, som tidligere nevnt, også en økt satsning på kunnskapsformidling framfor skolens mer sosiale oppgaver i de siste tiårene av perioden. Dette gjelder for alle partiene, men er mer uttalt i programmene for høyrepartiene. *"Men med programmene fra 1989 kom det til en så påtagelig oppjustering av kunnskapsformidlingen at en kunne fristes til å tale om et paradigmeskifte i norsk utdanningspolitisk diskusjon"* (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 77).

### 3.3 Skolen som opprettholder eller nedbygger av ulikhet.

Oppgraderingen av verdien av kunnskapsformidling i skolen, kan ses på som en reaksjon på at dette aspektet har vært forsømt. Parallelt med økningen av antall elever/studenter ved et skoleslag har debatten om faglig nivåsenking pågått. Denne diskusjonen har vært ført for eksempel etter at plandelingen på ungdomstrinnet opphørte på 1970-tallet og alle kunne søke gymnaset og etter reform 94 hvor blant annet alle ble garantert plass i videregående. Nå er debatten i gang om nivåsenking ved høyere utdanning i forbindelse med at kvalitetsreformen er innført hvor blant annet institusjonene skal tilføres midler etter hvor mange studenter som består studiet. Det kan forståelig nok, bli fristende å velge å gi karakteren E i stedet for F av økonomiske grunner.

En annen debatt har dreid seg om ulikhet i skolen. Gudmund Hernes har i "Om Ulikhetens Reproduksjon" skrevet at det har vært sentralt for samfunnsvitenskaplige disipliner å beskrive og forklare ulikhet, men også å forklare stabiliteten av fordelinger mellom grupper og individer og hvorfor ulikhet tenderer til å reprodusere seg selv. Videre skriver han at det har vært en politisk interesse for utjevning ved at velferdsstaten skal tilby

tiltak for å ” *reducere de private forskjeller som skyldes byrd, eller som oppstår på markeder.*” (Hernes 1975: 3).

I dette essayet beskriver han det historiske forløpet i skolen ut i fra utviklingen av ulikhets/likhetsbegrepet i skoleutformingen. Selv om formallikhet ble forsøkt gjennomført med innføring av syvårig folkeskole allerede i 1889, kom da ulikheten i mulighetene til å utdanne seg utover det obligatoriske klarere fram ved at for eksempel et begavet arbeiderklassebarn av økonomiske grunner ikke hadde muligheter på lik linje med det barn fra høyere statuslag hadde.

I etterkrigstida ble initiativ tatt for å oppnå større ressurslikhet gjennom ordninger som for eksempel stipender og lån. Virkemidlene omhandlet også det Hernes kaller kompetanse-likhet. Det legitimerer på lik linje som i arbeidslivet at den som yter mest også skal få mest. For skolens del betyr det at det offentlige ” *yter støtte i forhold til elevens ytelse på skolen – det betyr at de beste får mest etter hvert som de stiger opp i utdanningshierarkiet. De aller beste blir vitenskapelige assistenter, får lønn, spesiell veiledning og gjerne utenlandsstipend*” (Hernes 1975: 16). Det foregår også en uformell favorisering innenfor hvert trinn ved at læreren favoriserer den som ligner seg selv mest. Dette begrunnes med at ” *at de som kan drive det lengst og yte de største profesjonelle bidrag, må gis særlige muligheter. De som kan komme lengst ved egen hjelp, får dermed mest hjelp*” (Hernes 1975: 17).

Undersøkelser Hernes henviser til, viser også en dårlig utjevning mellom de forskjellige sosiale lag i samfunnet (Hernes 1975: for eksempel s.8 og 9). Han peker dessuten på at de ressursfattige trenes i å tape og i å selv ta skylda siden systemet legger opp til likhet (Hernes 1975: 18). Resultatet blir at tiltakene for lik behandling, gir en legitimering av den ulikheten som finnes både innenfor og utenfor skolen.

Hvis man ønsker å oppnå resultatlikhet når det gjelder at alle barn og unge skal få omtrent like ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må man ifølge Hernes, kompensere for ulik herkomst ved å behandle ulikt (Hernes 1975: 25). Forklaringer på dette innen selve utdanningsfeltet gir han blant annet når han trekker fram at de økonomiske støtteordningene ikke kan kompensere helt for ulik støtte fra hjemmene. For eksempel er det slik at studenter fra ressurssterke hjem både har økonomi til å ta utdanning og til umiddelbar behovtilfredsstillelse på områder som forlystelser, klær eller reiser, på grunn av foreldrenes økonomiske bidrag, mens de fra ressursvake hjem oftest må velge (Hernes 1975: 20). I tillegg har lavstatusbarn ikke like lett tilgang til den kunnskap om studier og til å få hjelp under studiet som høystatusbarn har. Dette forsterkes ytterligere ved eventuell geografisk avstand til studiesteder (Erikson and Jonsson 1996: 55). De barna som kommer fra

lavstatushjem, når raskere et høyere nivå enn sine foreldre på utdanningsstigen og tar blant annet derfor kortere utdanning enn sine brødre og søstre fra høystatushjem.

Hernes skriver at den viktigste årsaken til manglende resultatlikhet ligger utenfor skolen. *”Så lenge en bare tar sikte på å kompensere forskjellene i økonomiske og ikke intellektuelle kapasiteter, kan politikken derfor fremstå som egalitær, men uten å utjevne de store forskjeller i praksis. Snarere vil den bidra til den oppfatning at fisker-, bonde- og arbeiderbarn er dummere enn andre, siden de ikke klarer å nyttiggjøre seg utdanningsstilbudet. Og så er sirkelen sluttet”* (Hernes 1975: 21). Det viktige for å kompensere for dette er å få fram og akseptere at IQ ikke er en konstant størrelse som hovedsakelig er biologisk bestemt, og å vurdere når det i barnets utvikling er strategisk riktig å sette inn målrettet påvirkning for å kompensere for ressursulikhet. Motivering og mottakerevne er sentrale momenter. I tillegg til hjemmet kommer omgivelsene, som for eksempel boområde og venner, inn som en viktig faktor som påvirker resultat likhet (Hernes 1975: 25).

Resultatlikhet kan også ha ulike dimensjoner. Hernes trekker fram en viktig forskjell mellom ressurslikhet og resultatlikhet ved at ansvaret for forbedring av ulikt resultat mellom sosiale grupperinger, enten er individorientert eller systemorientert. For å oppnå resultatlikhet ligger dette hos institusjonene, mens det for ressurslikhet ligger hos individene (Hernes 1975: 26). En annen dimensjon er det Hernes kaller sterk og svak resultatlikhet. Sterk resultatlikhet oppnås ved å endre holdninger til ulike yrkeskategorier. Da blir det en sidestilling av status slik at for eksempel høy kompetanse hos en håndverker gir like høy sosial anseelse som høy kompetanse hos en akademiker. Svak resultatlikhet er sjanselighet. Da vil et hvert individ uansett sosial gruppetilhørighet kunne nå samme status. Da vil samfunnspyramiden beholdes og størrelsen lagene i mellom kan også være den samme. *”Hvorvidt en ønsker å gjennomføre det svake eller det sterke krav, vil avhenge av ens politiske syn, og av den vekt en legger på lagdelingen som motivasjonssystem for innsats”* (Hernes 1975: 29).

Telhaug og Volckmor gjentar mot slutten av kapittelet i boka *”Både- og: 90 tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv”* de spørsmålene som den startet med (Telhaug og Aasen (red.) 1999: 136). Hovedspørsmålet var om den utdanningspolitiske retorikken er dominert av kontinuitet / stabilitet eller av paradigmeskifter / oppbrudd. De konkluderer med at partiprogrammene viser en entydig sosialdemokratisk progressivisme fram til 1980- 90 årene. Da skjer, som tidligere beskrevet, en dreining mot et både – og standpunkt, hvor den progressive pedagogikkens elevsentrering blir forsøkt gjennomført samtidig med den nyliberalistiske og nykonservative vektlegging av kunnskapstilegnelse, effektivitet og markedsorientering.

Det bør presiseres at disse partiprogrammene er plandokumenter. Hvorvidt disse styrer praksisen i skolen svarer forfatterne ikke på.

### 3.4 Skolens stilling i samfunnet

Uviklingen av det moderne vestlige samfunn kan karakteriseres ved tre ”revolusjoner” slik Talcott Parsons har gjort. Først en industriell revolusjon, eller 1700-tallets modernitet, hvor økonomi fikk en mer autonom stilling i forhold til det politiske og samfunnsmessige fellesskap. Så kom den demokratiske revolusjon, eller modernitet etter 1850, hvor det foregikk en differensiering mellom det politiske system og det samme sivile fellesskap. Tilslutt utdanningsrevolusjonen, eller ”vår” tids revolusjon, hvor kultur og samfunnsmessig fellesskap ble differensiert og ulike aspekter ved kulturen ble igjen delt opp slik at utviklingen av rasjonell vitenskap, teknologi, profesjoner med mer ble mulig (Grøgaard 1995: 2).

Denne utdanningsrevolusjonen innebar en formidabel endring i type kompetanse som ble etterspurt. Jens B. Grøgaard karakteriserer det som *”et sosialt inkluderende teoretiseringsprosjekt: Ved å teoretisere – i betydningen ”allmennfagliggjøre” – hele befolkningens kompetanseprofil fremstår mer utdanning til alle som det sentrale virkemidlet for å styrke fellesskapet mellom mennesker (integrere) i et økonomisk, sosialt, kulturelt og politisk system som bygger på spesialisering og differensiering”* (Grøgaard 1995: 2). Han skriver videre at denne teoretiseringsprosessen har vært under endring, fra at det praktiske stadig ble mer teoretisert til at kravet nå er at teorien må kunne anvendes. *”Kunnskap er blitt synonymt med kompetanse”*. Dette blir et viktig poeng for denne undersøkelsen siden jeg ønsker å se på om den praktiske hverdagen i grunnskolen får den nødvendige plass i undervisningen ved lærerhøgskolene, noe som blant annet krever at den utdanningen studentene får, gir den kompetanse som dagens skole vil fungere best med.

Rune Slagstad starter boka *”Kunnskapens hus”* med å gi skole og utdanning en sentral rolle også i norsk historie og gir skolen et annet fokus enn det Telhaug og Mediås gjør i boka *”Grunnskolen som nasjonsbygger”*. Slagstad framhever den sentrale rollen skolen har hatt for utviklingen av det moderne samfunn. *”Siden embetsmannsstatens etablering i 1811/1814 har de skiftende regimer hatt et kjennetegn ved den indre forbindelse mellom intellektuell reform og politisk reform. Skal norsk historie de siste knapt to hundre år fanges i ett ord, må det være utdanningsrevolusjon.”* (Slagstad 2000: 11). Han karakteriserer også de siste 200 års utdanningshistorie ved at det har vært en brytning mellom det anglo-amerikanske og det tysk-kontinentale. Det vil si i denne sammenhengen, at skolen både skulle sørge for å fremme det samfunnsnyttige og hadde et stort ansvar for samfunnsdannelse (Slagstad 2000: 105).

Gudmund Hernes innledet, i følge Slagstad, en reformperiode for skolen i Hernes-komiteens innstilling "Med viten og vilje" i 1988, her ble det, fortsatt i følge Slagstad, gitt en utdanningsstrategisk analyse, som *"la i realiteten den ideologiske plattform for et ambisiøst reformprogram for hele det norske utdanningssystem fra topp til bunn"* (Slagstad 2000: 72). Slagstad trekker fram tre grunner til at Hernes' reformregime ikke ble helt vellykket.

For det første var det en manglende konsistens i reformperspektivet. Motivet bak var både instrumentell og samfunnsdannende. Skolen skulle heve kunnskapstilegnelsen og få mer kompetanse ut av hele befolkningen og stå for identitetsdannelse både for individene og for kollektiver, gjennom å presentere det som var felles arv, felles referanseramme, felles kunnskapsrammer og ferdigheter. Hernes forsøkte, fortsatt ifølge Slagstad, ikke å forene spenningen mellom disse to motivene. Han søkte å gjøre det tvetydige entydig ved på det symbolpolitiske plan å stå for det identitetsdannende mens det realpolitiske bar preg av det instrumentelle motivet. Et eksempel er Læreplanverket for den 10-årige skole (L-97: 13), hvor den generelle delen er bygd opp etter hva slags identiteter skolen skal søke å fremme. Mens i den praktiske utformingen av reformen var Hernes *"fanget av tidens målstyringsideologi med dominerende vekt på byråkratisk evaluering og kontroll. Byråkratene ble plassert som forvaltere av det hele, vel til forskjell fra lærerne som først og fremst tenkte på eget ve og vel"* (Slagstad 2000: 74). Lærerne skulle proletariseres og byråkratene skulle overvåke dem. Slagstad trekker inn Skjervheims "instrumentalistiske mistak" for å vise alvoret ved dette valget av målsyringsideologi, som han kaller en mild form for leninisme. *"Det instrumentalistiske mistaket hadde Skjervheim kalt positivismens reduksjon av praksis til teknikk, av etiske handlinger til tekniske handlinger. Denne instrumentalismen hadde et tilsvar i marxismens utvikling fra Marx via Lenin til Stalin og Mao, med en gradvis rendyrking av den instrumentelle, strategiske handlingstype frem til dens systematiske iscenesettelse i det totalitære regimes hersketeknikker"*. Slagstad skriver at Hernes fullførte Helge Sivertsens verk om enhetsskoleprosjektet *"en skole fra vugge til disputas"* (Slagstad 2000: 125 - 128).

*"Ved målstyring måles det som måles kan"* skriver Slagstad (Slagstad 2000: 75). Han stiller spørsmålet om hvordan resultatene av skolens hovedoppgave om identitetsdannelse skal kunne *"måles, veies og telles"*. Slagstad henviser til Hernes' egen sosiologiske forankring i bytteøkonomisk teori, at denne gjorde så han fikk for liten *"motstandskraft mot tidens nye styringsideologi"* og dermed undervurderte vanskelighetene med å forene denne med hans eget identitetsdannende solidaritetsprosjekt. *"Det straffer seg for reformstrategen"* avslutter Slagstad.

For det andre var gjennomføringen av reformen preget av å være "vindskjev" i sin forståelse av virkeligheten. Det manglet og mangler forskning på skolen som sier noe om lærernes motivering for sitt virke. Maktutredningen viste at det i samfunnet generelt, er de

organiserte interesser som vinner over fellesinteressene. Denne sektorbaserte profesjonsteorien stemmer ikke nødvendigvis for den norske skolen, skriver Slagstad fordi Maktutredningen ikke gjennomførte en studie av utdanningsfeltet. Videre antyder han at en undersøkelse av dette utdanningsfeltet ville finne at lærerne har en tendens til ideell identifisering med systemet mer enn med egne særinteresser. *"Lærerne var ingenlunde først og fremst strategisk handlende aktører som maksimerer sine særinteresser"* (Slagstad 2000: 75). Robert Mertons benevnelse om selvoppfyllende profeti (Østerberg 1997: 57) kan gjøre at hele *"samfunnslandskapet blir vindskjevt"*, idet aktørene begynner å handle som det blir forventet av dem. I sosiologisk litteratur har dette fenomenet vært omtalt av flere. William Isaac Thomas (1863 – 1947) har formulert det slik: *"når mennesker definerer en situasjon som reell, så er den reell i sine konsekvenser"*. Sannhetsgehalten av påstanden blir ikke det analytikerens må analysere men hvilke konsekvenser påstanden har for hvilke handlinger aktørene velger (Korsnes, Andersen og Brante.(red.) 1997: 277). I forhold til mitt hovedspørsmål er dette interessant. I kombinasjon med den administrative reformlogikk, som jeg senere skal komme tilbake til, kan en analyse i dette perspektivet belyse hva som er grunnlaget for skoleutformingen.

Historieløshet er det tredje Slagstad poengterer som grunn for at reformen ikke ble helt vellykket. Brytningen mellom det tysk-kontinentale og det anglo-amerikanske i det norske skolesystemet er ikke tatt hensyn til. Det er den *"økonomisk rasjonaliserende fornuft"* som har dominert. Hernes kan betegnes som en modernist. Modernitetsteorien kritiseres nettopp for at den er lite anvendelig i empirisk forskning (Andersen og Kaspersen (red.): 430). Slagstad karakteriserer Hernes som *"en norsk kanon-ideolog i en postmoderne tid"* (Slagstad, 2000: 74) og kritiserer Hernes ved å skrive at *"denne tenkemåte, med en nærhet til instrumentell nytteideologi, blir begrepsløs – og målløs – stilt overfor den identitetsstiftende samfunnsdannelse, også den identitetsdannelse som i stigende grad er karakteristisk for det sivile samfunnsliv: sensibiliteten for det mangfoldige og forskjelligartede"* (ibid: 76). Slagstad bruker reformforslaget for lærerutdanning som eksempel. Hans påstand er at den verken har et historisk perspektiv på skolens rolle i samfunnet eller mer spesifikt på *"lærernes pregende rolle"* i samfunnslivet (St.meld.nr.16 (2001-2002): kap.3)<sup>30</sup>.

Når det gjelder høyere utdanning generelt, mener Rune Slagstad at *"Hernes-epoken"* gir varsler om en ny presisering av et to-sporet system. *"Universitetet skulle være det nye regimes standard forvaltende kunnskapsinstitusjon i en arbeidsdeling med de statlige høyskoler, som skulle ha en markant yrkesinnrettet funksjon"* (Slagstad 2000: 12). Dette er i samsvar med faglig selvrefleksjon

---

<sup>30</sup> Her starter imidlertid kapittelet med å se på bakgrunn for reformen, men det er kun et referat om hvilke meldinger og NOU – utredninger som foreligger i de siste ti årene.

innen høyskolesystemet (Slagstad 2000: 95 og 103)<sup>31</sup>. Utdanningsinstitusjoner som utdanner for eksempel lærere må ha en teoretisk refleksjon som er forankret i praksis for å unngå å bli *"b-versjon av instituttene på universitetene"* (Slagstad 2000: 99). Skal dette gjennomføres kreves blant annet at forskning sentreres om praksisfeltet og at slik forskning gir grunnlag for opprykk blant høyskolelærerne. *"Evalueringsrapporten om høyskolereformen understreker betydningen av å utvikle et faglig belønningssystem som kan frigjøre statushierarkiet fra det akademiske, disiplinbaserte system"* (Slagstad 2000: 99). I følge Slagstad er det kun enkelt bidrag og ingen systematisk forskning av praksisfeltet i de ulike profesjonsutdannelsene på høyskolenivå, som det foreligger resultater fra. For at studentene, ved ulike profesjonsstudier, skal få en fortrolighet med akademiske ferdigheter og verdier som for eksempel yrkesetisk selvrefleksjon, foreslår Slagstad at fagstudiene har en diskusjon av praksiskunnskap i en felles profesjonslære<sup>32</sup>.

Evaluering av høyskolereformen viser blant annet at halvparten av fagpersonellet ved høyskolene ønsker at praksisorientert undervisning bør prioriteres høyere. Denne utfordringen om profesjonsutdanningens egenart, tar ikke Mjøs-utvalget til følge annet enn ved å foreslå et nytt utvalg skal nedsettes. Dette er, skriver Slagstad, nok et eksempel på den administrative reformlogikk, det vil si først modellene, deretter reformforslagene så til slutt analysene (Slagstad 2000: 103). I denne sammenheng er faktiske resultater av en evaluering av forrige reform ikke tatt til følge av Mjøs-utvalget som hadde som ambisjon å reformere hele det høyere utdanningssystemet. Slagstad tar ganske kraftig til motmæle mot denne formen for administrativ reformlogikk. *"Resultatet kan bli en halvakademisering av hele det høyere utdanningssystemet: høyskolene akademiseres, og universitetene gymnasifiseres. Vi ser konturene av en kunnskapsstat på norsk: et høyere utdanningssystem som en halvakademisk hybrid, et konturløst arrangement for en institusjonalisert halvkompetanse"* (Slagstad 2000: 104).

Rune Slagstad støtter et tosporet system. Høyskolene bør bli yrkesrettede profesjonsskoler og universitetene skal være *"universitet – som akademiske toppinstitusjoner"* med større faglig fordypning og lengre studieløp. Han refererer til pågående universitetsdebatt om universitetets kontakt med yrkeslivet, og sier at skolen bør trekkes sterkere inn som en av disse kontaktene (Slagstad 2000: 106). Etter boken til Slagstad kom ut, er tre universiteter i gang med å prøve ut ulike modeller for *"Lektor- og adjunktprogrammet"* (LAP). Det er et femårig utdanningsløp som gir mastergrad, hvor den praktisk – pedagogiske utdanningen er integrert. Universitetet i Oslo har valgt den mest omfattende modellen, der kan studentene

---

<sup>31</sup> Om Slagstad her mister noe av mangfoldet i høyskolesystemet, kunne vært interessant å undersøke. Høyskolene har flere fagdisipliner som ikke er spesielle profesjonsstudier som for eksempel sosiologi. Dette spørsmålet går imidlertid utover innholdet i denne undersøkelsen.

<sup>32</sup> Jeg kommer tilbake til dette senere i kapittel 3.



velge mellom to studieretninger; realfag eller kultur, språk og samfunnsfag (Ruud 2003: 31). Det interessante for min undersøkelse ville være å gå mer inn på grunnlaget for den praktiskpedagogiske delen, men siden det er grunnskolen jeg først og fremst studerer blir det for omfattende.

Rune Slagstads bok om Kunnskapens hus har to hoveddeler. Den første delen som jeg til nå har forsøkt å trekke ut det viktigste fra for å belyse spørsmålene i min undersøkelse, heter Kunnskapens hus. Del to kaller han Dannelsesagenter og må, etter min mening, karakteriseres som et debattinnlegg om skolens plass i samfunnet.

Skolens tvetydige oppgave som kunnskapsformidler og identitetskapende institusjon får et historisk perspektiv og en viktig plass i samfunnsdebatten når han skriver ” *en spenning som vi har levd med i norsk skolereformisme de siste 150 år, som vi må og skal leve med, men hvor den rette balanse bare kan finnes ved en åpen, dialogisk atmosfære mellom skolefolk, politikere og den interesserte allmennhet*” (Slagstad 2000: 129).

Forfatteren argumenterer for at skolens aktører bør prioritere oppgavene som dannelsesagenter framfor det mer kognitivt – instrumentelle arbeidet, det vil si å få mer ”kompetanse ut av folket”. Han tar til orde for at pedagogikk som vitenskaplig fag bør ”*reetableres som et sammenbindende fag*” for å sammenbinde teori og praksis og for å få bedre kontakt med samfunnslivet. Pedagogikken skal være en normativ vitenskap med aktører, det vil si lærere, som reflekterende praktikere som er oppdragere vel så mye som kunnskapsformidlere. Altså fortsatt en spenning mellom dannelses og nytte, men Slagstad vil fremheve det samfunnsdannende som den viktigste oppgaven til skolen.

Skolen får av Slagstad en viktig oppgave som formidler av ”storsamfunnets verden til barn og unge” i en postmoderne tid. Et begrep forfatteren sier ”*er i det minste et forslag som søker å fange inn et kulturelt tidsskifte*”. Fra at lærerne gjennom skolen, var de viktigste formidlere av den kulturelle arv til barn og unge, er ulike medier en stadig viktigere kilde, og det er blant de jevnaldrende aktørene de unge prøver ut sine oppfatninger (ibid: 134).

Forfatteren understreker også i denne sammenhengen, dobbeltkommunikasjonen i Hernes` reformstrategi ved den styrkende stilling prosjektarbeidet skal ha i skolen. En slik metodikk har en åpen og eksperimentell karakter som kan fremme identitetsdannelse, men resultatene skal ha et sentralisert arrangert rapporterende kontrollregime (ibid: 136). Dette viser at det i den praktiske gjennomføringen av reformene er det målstyringsideologien som er regjerende på bekostning av en gjennomføring som fremmer det mer identitetsdannende.

### 3.5 Høyskolens plass i utviklingen av skolefeltet.

I 1999 fikk loven om universiteter og høyskoler en ny paragraf om formålet ved og innholdet i lærerutdanningen, samt en paragraf om skikkethet for læreryrket, som opphevet den fra 1973 (Bernt 2000: 207 -215).

I følge den skal studentene etter endt utdanning kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, læring og oppdragelse. De skal ta utgangspunkt i barnhagebarns og elevers ulike forutsetninger og relatere til målene som gjelder for det aktuelle utdanningsnivået. § 54a. 2. binder utdanningen til lærerens personlige utvikling, faglig tilknytning og skolens funksjon i samfunnet. *"Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet"* (ibid: 207).

Intensjonen med min undersøkelse er å se på forholdet mellom lærerutdanningen og grunnskolen. Derfor er det § 54 b 3 om innholdet i lærerutdanningen som er mest aktuell. I kommentarer til paragrafen poengteres koblingen mellom praksis og faglige studier og mellom pedagogisk teori og praksis. *"Det er imidlertid ikke meningen å binde organiseringen av studiet slik at de komponentene som nevnes her, må fremstå som atskilte studiedeler. Det vil således gjerne være hensiktsmessig å organisere studiet slik at arbeidet med fagdidaktikk blir koplet nært sammen med faglige studier eller å knytte praksisopplæringen nært sammen med de øvrige delene av utdanningen. (Ot.prp. nr.77 1997-98 s. 14.)" .... "Hensikten er dels å tydeliggjøre at pedagogikk kan omfatte deler som ikke har umiddelbar tilknytning til praksis, og dels å fremheve at praksisopplæring må knyttes nært til fagene i utdanningen, og ikke bare til pedagogikk"* (ibid: 209). Forhåpentligvis vil intervjuene som denne undersøkelsens empiriske del bygger på, belyse hvorvidt dette er tilfelle i praksis.

Den neste paragrafen omhandler "Skikkethet for læreryrket" og her blir det også interessant å finne ut av praktiseringen (ibid: 212 - 215). Det er lærerutdannings-institusjonen som gjennom hele studiet skal foreta vurderingen om den enkelte student er skikket for læreryrket. Autorisasjon og godkjenning som er vanlig i yrker innenfor for eksempel helsevesenet og rettsvesenet, foretas etter utdanning og kan tilbakekalles senere under yrkesutøvelsen. Dette er altså ikke tilfelle for lærere. Praktiseringen av denne paragrafen blir da særs viktig og forutsetter at studenten har mulighet til å vise sin skikkethet gjennom studiet. I en forskrift fra 1999 (nr.946) gis en detaljert oppramsing av kriteriene for denne skikketheten som skal inngå i en helhetsvurdering av studentens faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å fungere som lærer. Studentene må vise både vilje, ha evner, ta ansvar og ha selvinnsikt på områder som omsorg, ledelse, få oversikt over barnemiljøet, sørge for sikkerhet, skape et godt miljø, være rollemodeller, opptre i samsvar med mål og

retningslinjer, kunne kommunisere og samarbeide, samt ikke selv ha problemer av en slik art at det blir vanskelig å fungere i forhold til sine omgivelser og tilslutt må studenten vise vilje til å endre uønsket atferd i samsvar med veiledning (ibid: 215).

Gustav E. Karlsen drøfter denne skikkethetsvurderingen i forbindelse med sertifiseringen av lærere. Den skal altså til forskjell fra i andre yrker, foregå før formell utdanning er ferdig. Han skriver at den er viktig, men problematisk fordi *”det kan reise tvil om det omfattende arbeidet som legges ned i skikkethetsvurdering, egentlig er noe annet enn tilfeldig skjønn”* (Karlsen og Kvalbein 2003: 53). Det har vært problemer knyttet til selve kriteriene, hvem som skal foreta vurderingene og når vurderingen skal finne sted og til studentenes rettsvern. Kriteriene har som nevnt, fått en egen forskrift, det skal opprettes en skikkethetsnemnd ved hver institusjon, vurderingen skal foregå gjennom hele studiet og eventuelle klager skal i siste instans behandles i rettsvesenet. En slik rettslig prøving foreligger fra Høgskolen i Tromsø, hvor den faglige vurderingen ble fastholdt. *”Så lenge det ikke foreligger klare saksbehandlings- og prosedyrefeil, ville en annen domslutning være ytterst problematisk. Men det illustrerer egentlig hvor lite egnet slike saker er for rettsvesenet”* (ibid:55).

Ninna Garm avslutter sitt bidrag i boka *”Norsk Lærerutdanning”* med å si at begrunnelsen for valg av undervisningsmåter og arbeidsmåter i den nye reformen for lærerutdanning som er iverksatt i 2003, er å finne i dyptgripende globale prosesser. Disse prosessene er omfattende i så måte at de påvirker samhandlingen mellom stat, marked og det sivile samfunn. *”Valg av undervisnings- og arbeidsmåter i den nye lærerutdanningen henter ikke sin begrunnelse fra demokratisk samfunnsforståelse og kunnskapsfilosofi, men fra nytteorientert samfunnsanalyse knyttet til den globaliserte markedsøkonomien og dens krav til nye arbeidstakere der lærerne nå som før er viktige i samfunnsformasjonen”* (ibid: 78). Tidligere har begrunnelsen vært å finne i en ideologi om samfunnet som var knyttet til oppgaven om å fremme det demokratiske idealet og i utviklingspsykologisk og kunnskapsfilosofi tenkning. Reformpedagogikken og den progressive pedagogikken fra 70– 80-årene skulle fremme denne ideologien<sup>33</sup>.

### 3.6 Skolens innhold

Det har foregått en debatt om denne form for skole i lengre tid. Høsten 2003 var det en serie kronikker i Aftenposten som ble startet av Alfred Oftedal Telhaug. Han skriver blant annet at det nå må fokuseres på skolens kvalitet, *forstått som nivået av kunnskaper og ferdigheter.”* Han skriver videre at det må tas et oppgjør med *reformpedagogikkens fundamentalisme og dens idé om den*

---

<sup>33</sup> Dette er en aktivitetspedagogikk som ser innholdet i undervisningen som et middel for å nå mer overordnede mål som selvstendighet, sosial og moralsk vekst og demokratisk tenkemåte (Bø og Helle 2002: 12).

*selvmotiverte eleven om elevens ansvar for egen læring, og om de skadelige virkninger det kan få om elevene settes under press av læreren*” (Kronikk i Aftenposten: 20.september 2003). Etter flere kommentarer, kronikker og innlegg fra politikere svarte Telhaug i en kronikk. Han presiserer der hva i den progressive pedagogikken som er verdt å ta med videre i skoleutforminga. Det å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, tilrettelegge for egenaktivitet for å fremme samfunnets krav om kreative og selvstendige fremtidige samfunnsdeltakere og evnene til å kunne samarbeide er tre prinsipper som er særlig ”nevne- og verneverdig” (Kronikk i Aftenposten: 25.oktober 2003). Han ønsker å advare mot progressivismens ensidighet og manglende forståelse for at sunn skoletenkning er ”polar dialektisk eller motsetningsfull” og til dens ”tilsynelatende kravløse humanisme”. Han vil også, i likhet med for eksempel Hernes, at skolen skal ha to hovedmål for virksomheten, både å fremme fagkunnskap og det samfunnsdannende. Eller som han uttrykker det, ”skolens oppgave er å utvikle elevene både som borgere, som kulturmennesker og som medmennesker”. Han skriver videre i kronikken, at skolen hovedsakelig skal styres ovenfra etter langsiktige mål som er fritt debattert av alle involverte og at vedtak fattes ”ut fra samspill mellom politisk vilje, ekspert- og lekmansskjønn”. Kristin Halvorsen blir sitert på det hun skriver om at framtidens arbeidsliv trenger selvstendige og kreative mennesker og ikke de som bare er flinke til å pugge. Til det svarer Telhaug at saken er motsatt fordi ingen kan være selvstendig uten kunnskap eller kreativ uten viten. Han avslutter med å si at mer penger til skolen eller bedre rammebetingelser ikke løser hovedproblemene for norsk skole. ”For hovedproblemene i hjem og skole løses til sist bare av foreldres og læreres innsikt i barne- og ungdomssinnet, av deres krav til seg selv som kulturmennesker, av lærernes faglige sikkerhet og fremfor alt av engasjement (elden, flammen) og pliktfølelsen ...”

Per Østeruds og Jan Johnsens kronikk ”Svartmaling av den nye skolen: Blinksqudd eller bomskudd” bringer inn i debatten hvilket ståsted analytikerne skal analysere skolen fra<sup>34</sup>. De sier at Telhaugs og Måseides analyse er ensidig og mangelfull fordi den gir et bilde av skolen sett utenfra og med fokus på kunnskap og kunnskapsoverføringer. Forfatterne forsvarer den offentlige enhetsskolen mot privatiseringstendensene i kronikken. ”Det er et slikt bilde som, sammen med skyld- og syndebukkstenkningen, er med på å gi ”den offentlige skolen et åndelig og kulturelt fattigdomsstempel ” (Telhaug), og som derfor åpner for å opprette privatskoler og bidrar til å gjeninnføre parallellskoleordningen” (Kronikk i Aftenposten: oktober 2003).

Imidlertid er det vel så interessant for denne undersøkelsen, det forfatterne skriver om ståsted for analyser av skolen. Forståelsen skal bygge på det aktørene i skolen selv opplever og deres refleksjoner om skolen. De nevner for SINTEF’s undersøkelse blant rektorer, elever

---

<sup>34</sup> Begge forfatterne er ansatt ved høyskolen i Oslo.

og foreldre hvor for eksempel det å hindre mobbing og annen uønsket atferd og å gjøre stoffet relevant for elevene blir nevnt. De skriver også at mange lærere og læreskolestudenter ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av skolen. De nevner for eksempel påstandene om manglende faglige krav, utdeling av uberettiget positiv tilbakemeldinger eller at det er omsorg og ikke kunnskap som er viktig i skolehverdagen. Dette passer bedre til enkeltbeskrivelser av forholdene i skolen hevder de, og kan ikke sies å være generelt gjeldende for norsk skole. De støtter seg til at forståelsen er den samme i andre skandinaviske land. *"Sveriges lärare och skolledare delar inte bedömningen av en skola i kris. De känner inte igen sig och tycker att den negativa beskrivningen är ett problem"*. Siden dette er en kronikk er det selvfølgelig mange påstander som ikke belegges, men poenget om at aktørene i skolen bør fremme for å få fram skoleforståelse er som sagt, det sentrale for min undersøkelse.

Til grunn for den endringen i begrunnelse av arbeids- og undervisningsmåter i reformen av lærerutdanningen, ligger en generell globalisering og internasjonalisering i samfunnet først og fremst på det politiske og økonomiske området, men også på det sosiale og kulturelle. Forskning og utdanning hører til i det sosiale og kulturelle området (Karlsen og Kvalbein 2000: 64). Ninna Garm hevder her at de ulike nasjonene har godtatt et "script" for å videreutvikle sitt utdanningssystem. Påvirkning fra ulike internasjonale aktører som EU, OECD og Verdensbanken, og ønske om å kopiere økonomisk suksessrike land legitimerer et slikt valg. Utdanningssektoren må også være konkurransedyktig i internasjonale sammenhenger for å kunne ivareta befolkningens velferd. Internasjonale rankinglister over resultater på kunnskapsprøver har betydning for å legitimere utdanningspolitiske valg. Det middelmådige norske resultatet fra PISA – undersøkelsen kan stå som et eksempel. *"Det er altså ikke tilfeldig at vi får en ny lærerutdanningsreform i Norge i begynnelsen av det 21. århundret. Lærerutdanning som del av høyere utdanning blir stadig viktigere i en skjerpet økonomisk konkurranse mellom land og verdensdeler. Et globalisert marked krever utdanning av høy kvalitet. I så måte er Norge på linje med andre land"* (Karlsen og Kvalbein 2003: 76).

En parallell til temaet for min undersøkelse, er det forfatteren skriver om at dette "scriptet" som er valgt, i liten grad stemmer med erfaring og dokumentert forskning (Karlsen og Kvalbein 2003: 66). Hun nevner at det er dokumentert klare sammenhenger mellom investeringer i befolkningens generelle utdanningsnivå og nasjonal økonomisk utvikling kun når en stor del av barnekullene ikke har gjennomført grunnskolen. Noe som ikke er tilfelle i Norge. Hun skriver videre at utviklingen av spesialkompetanse ikke ser ut til å være avhengig av at de fleste i ungdomskullet har gjennomgått 12 – 16 års teoretisk utdanningsløp. I følge humankapitalteorien som forfatteren mener har klare likheter med det nye "scriptet", skal

særlig utdanning ses på som en kapitalform i likhet med mer vanlige kapitalformer som realkapital eller verdipapirer. Utdanning blir da en investering som skal gi avkastning (Korsnes, Andersen og Brante 1997: 120). Garm påpeker at de relativt høyt utdannede arbeidstakerne i Norge, taper i konkurranse med land som har lavere gjennomsnittlig utdanningsnivå og lønnsnivå. Et høyere allment teoretisk nivå er heller ikke dokumentert at vil gi mer fleksibel arbeidsstyrke. Hun utdyper denne uttalelsen med at høyere teorikrav til ulike yrker oftere er ønsket om økt status som igjen skal gi høyere lønn, enn at utøvelsen av yrket betinger høyere teoretisk utdanning. På individuelt nivå kan det imidlertid synes som om man taper kampen om stillingene hvis man har lavere teoretisk utdanning enn gjennomsnittet.

Stortingsmeldingen som kom før reformen ble vedtatt, sier at lærerutdanningen skal være en "yrkesrettet utdanning med faglig tyngde". Anmodningen fra OECD-utredningen (2002) om et paradigmeskifte i utdanningstenkning i retning av nærmere tilknytning til arbeidslivet, kan for utdanning av lærere være samarbeid med den skolen de utdanner for. Grunnskolen (og den videregående skolen) blir da den "bedriften" som lærerhøyskolen skal ha som lærested. I følge Garm vektlegger den nye lærerutdanningsreformen dette, som igjen skal få følger for lærerutdanningens forskning. Både lærere, studenter og lokalt næringsliv skal være med i denne forskningen på praksisfeltet (Karlsen og Kvalbein 2003: 77). Tiden vil vise om gjennomføringen av reformen gir ønsket resultat.

Som tidligere nevnt, har det vært vekslning mellom hvilket ideologisk motiv som skal dominere utdanningsfeltet. Rundt tusenårsskifte har altså det instrumentelle motiv igjen blitt styrende, arbeidslivets behov for "*fleksibel og endringskompetent arbeidskraft*" skal ha innvirkning på de arbeidsmåtene og undervisningsformene som skolen skal velge. Både reformpedagogikken fra etterkrigstida og den progressive pedagogikken fra 1970/80 åra bygde på en elevaktivitet som skulle fremme individets dannelse og demokratiske sinnelag. Det dominerende kunnskapsidealet bygger nå på en sosialkonstruktivistisk forståelse. Dette vil i en pedagogisk sammenheng si at det er kunnskapens kontekstuelle og konstruktive aspekter som er viktig å fremheve (Bø og Helle 2002: 133). I en praktisk undervisningssituasjon innebærer det at elevens nære omgivelser er utgangspunkt for undervisningen som velges, noe som gjør det lettere for eleven å engasjere seg og ta ansvar for egen læring. Eleven eller studenten må gjennom samhandling med andre skaffe seg og bearbeide kunnskapen. En slik arbeidsmåte er valgt blant annet for å fremme arbeidslivets behov for arbeidstakere i kunnskapssamfunnet som har "*evnen til initiativ og å ta selvstendig ansvar for egen læringsprosesser*" (Karlsen og Kvalbein 2003: 77). Dette idealet passer til

informasjonssamfunnet og til kravet om å raskt kunne endre arbeidstakeres kvalifikasjoner. Lærerutdanningen skal forme en ny type ”forandringsagentlærer”. Dette er som tidligere nevnt, en internasjonal trend og henter altså ” *ikke sin begrunnelse fra demokratisk samfunnsforståelse og kunnskapsfilosofi, men fra nytteorientert samfunnsanalyse knyttet til den globaliserte markedsøkonomien og dens krav til nye arbeidstakere der læreren nå som før er viktige i samfunnsformasjonen*” (ibid: 78).

Denne markedsliberalistiske ideologien som under Hernes reformperiode skulle gjelde fra ”barnehage til universitet”, gjenspeiles også i det nye styringssystemet av høyere utdanning. Dette innebærer at ”*det politiske nivået overlater initiativ og tiltak til markedskreftene*” (ibid: 95). I denne undersøkelsen er markedskreftene samfunnets krav som stilles til utdanningsfeltet om å ”produsere” det samfunnet trenger. Det kan for eksempel være endringsvillige arbeidstakere, alminnelig opplyste individer som kan orientere seg i informasjonsflommen, sørge for egen helse, kunne samarbeide, være foreldre og så videre. Det politiske nivået må sørge for å legge til rette for markedet. Blant annet blir det viktig å få hele undervisningsfeltet til å marsjere i takt.

### 3.7 Styringsdiskurser

Gustav E. Karlsen skriver om ulike styringsdiskurser som har vært dominerende (Karlsen og Kvalbein 2003: 94). Helt fram til like før andre verdenskrig betegnes styringssettet som patriarkalsk. Da var det de kristne verdiene og flest menn som styrte. Etter dette og fram til 70-åra delte den dominerende styringsmåten seg. I Oslo gjaldt den vitenskaplige diskursen der pedagogikkfaget fikk utvikle seg etter positivistiske idealer, mens læreutdanningsinstitusjonene fortsatt ønsket å skolere lærerstudenten som verdiformidler i tillegg til å skulle bli den vitenskaplige og saklighetsorienterte læreren.

Den demokratiske styringsdiskurs er den tredje betegnelsen på styringssystemet. Her er samarbeid, iver etter ytringsfrihet og medinnflytelse viktige elementer i måten å styre på.

Før denne demokratiske styringsdiskursen drøftes videre, er det nødvendig å få med en beskrivelse av noe av Habermas’ teorier. Hans teorier hviler blant annet på den filosofi som sier at det må være en grunnleggende forbindelse mellom teori og praksis (Andersen og Kaspersen (red.) 1999: 367). Ut i fra dette utvikler han en erkjennelsesteori hvor arbeid, språk og herredømme er viktige komponenter. Senere utvikler han en sosiologisk teori hvor begrepene system og livsverden er sentrale for den rasjonelle kommunikasjon i det moderne samfunn (Habermas 1987: 120). For denne undersøkelsen har for så vidt begge begrepene forklaringsverdi. Skolesektoren er et system med institusjoner som fungerer med en viss grad av integrasjon i handlingsmønstrene og av stabilitet slik at handlingene blir kordinerte. Mer

interessant i denne sammenhengen er forklaringsverdien av begrepene livsverden og kommunikativ rasjonalitet. Livsverden som er den felles bakgrunnskunnskap som aktørene har, skal ses fra et deltakerperspektiv og hovedkomponentene er kultur, samfunn (det vil her si den institusjonelle orden/rollestruktur) og personlighet. Det kan sies at målet for mye av aktiviteten i skolefeltet<sup>35</sup> er å finne i den aktiviteten som foregår på de ulike skolene som elevene møter. De viktigste deltakerne i skolen blir da lærerne og elevene. Det må være hverdagen rundt disse aktørene som bør kartlegges og analyseres for å få tak i den kulturen, det samfunnet og de sett av koder og kompetanser som er internalisert hos disse aktørene, slik at de som styrer kan gjennomføre det de vil<sup>36</sup>.

Gustav E. Karlsen mener at den demokratiske styringsdiskursen er endret og svekket i løpet av det siste 10-året. Høringer er et virkemiddel for å fremme deltagelse i styringsprosessen. Ideelt sett er dette en måte å praktisere det Habermas har kalt det kommunikative handlingsparadigme, hvor åpen argumentasjon er en forutsetning. For å kalle styringsmåten demokratisk må påvirkningsmulighetene være reelle (Karlsen og Kvalbein 2003: 94). Her kommer forfatteren med kritikk av måten dette har vært løst på før den siste store reformen av lærerutdanningen. Tid og styring av prosessen blir trukket fram. Et eksempel var at høringen om rammeplanen for den nye lærerutdanningsreformen kom etter at ferdig utkast til den samme rammeplanen forelå. Uttalelsene aktørene skulle foreta angående stortingsmeldingen og av selve rammeplanen var meget styrt og avgrenset (ibid: 95). *"Høringene oppfyller ikke Habermas' kriterier som basis for en demokratisk diskurs. Det er en fare for at høringer i vårt styringssystem i praksis fungerer mer som kvasidemokratisk eksersis og legitimering av politiske beslutninger enn som søking etter løsninger på sentrale spørsmål"* <sup>37</sup>.

Karlsen mener at en fjerde styringsdiskurs, markedsstyringens diskurs, er mer betegnende for styring av norsk allmennlærerutdanning fra slutten av 1900. Tidligere har det vært det politiske nivået som har strebet etter å se mulighetene og sette inn virkemidlene, nå er det markedskreftene via målstyring som styringsprinsipp, som får initiativet og setter premissene for virkemidlene. I tråd med dette er det styringsmidlene evaluering og kontroll som er styrket i de senere årene. Forfatteren skriver at det nå er *"lagt opp til systemer som sikrer tilbakemelding og kontroll både institusjonelt, regionalt og sentralt."* (ibid: 98)

---

<sup>35</sup> Det er selvfølgelig også andre mål, for eksempel har forskning en egen verdi utover å gagne skolen.

<sup>36</sup> Dette kan betegnes som et "mikro intraksjonistisk" perspektiv på det som skjer i skolen (Collins: 185).

<sup>37</sup> Et eksempel som bekrefter denne "kvasidemokratiske eksersis og legitimering" opplevde jeg selv da jeg var lærer i den perioden som 6-års reformen ble implementert i grunnskolen. Det ble satt i gang forsøk hvor hovedsakelig tre ulike modeller skulle utprøves. Imidlertid ble en av modellene valgt før forsøksperioden var over. Det ble bestemt at 6-åringene skulle være ett første år i barneskolen.



### 3.8 Reformen

Inger Anne Kvalbein skriver at det på 150 år (fra ca.1820 til 1975) kom tolv lover og planer som omhandlet lærerutdanningen, mens det er kommet åtte fra da til nå. Hun mener at det høye antall reformer på så kort tid, er uttrykk for myndighetenes styringsvilje. Men så bruker hun Habermas' teori om legitimeringsproblemer i senkapitalismen for å forklare at styringskulturen beholdes så lenge tolkningssystemene for normer og verdier ikke brytes opp. Hun tar også det at nye planer og lover fra myndighetenes side omhandler samme mangler ved lærerutdanningen, som indikator på det samme (Karlsen og Kvalbein 2003: 102).

Ut i fra undersøkelser karakteriserer hun lærerskolestudenten som en student som reproducerer lærestoff for å mestre eksamen og derfor "shopper" blant undervisningstilbudet, som vil bruke minst mulig tid og innsats og derfor deltar lite i prosesser som foregår på høyskolen. *"For å bruke markedsmetaforer: De kan betraktes som kunder som shopper rundt etter det de tror er nyttig å ha til eksamen ut fra den tiden de er villige til å avsette til utdanning"* (Karlsen og Kvalbein 2003: 113). Forfatteren stiller spørsmål ved om denne utviklingen er heldig når det er lærere som skal utdannes og om praksiserfaring og reproduksjon av fagstoff er tilstrekkelig for å mestre læreryrket. Hun er selv lærer ved en læreutdanningsinstitusjon og påpeker at de fleste lærerutdannere vil ha problemer med å finne nok relevant lesestoff *"som ved lesing alene kan gi nødvendig kunnskap og refleksjon gjennom pugg til eksamen"* (ibid: 115).

Karl Øyvind Jordell skriver blant annet om yrkesretting i lærerutdanningen. Hans mening er at dette også er lærerutdannernes ansvar (ibid: 122). *"Det faktiske forhold er vel imidlertid at en del lærerutdannere vil kunne arbeide for å fastholde sine akademiseringsbestrebelse under henvisning til at mye likevel må løses av skoleeier, etter utdanningen. Man kan frykte et svarteperspill med studentene som tapere. Tiltak for nye lærere er viktige. Det skal jeg være den første til å hevde (Jordell 1982, 1986). Men tiltakene bør ikke bli avlat for lærerutdannere som ikke yrkesretter sin utdanning"*.

Forfatteren viser til en undersøkelse foretatt av NIFU i 1997/98 blant faglig tilsatte ved fem høyskoler hvor lærerutdannere også uttrykker misnøye. De er mer misfornøyde med at de i mindre grad kan bidra til studentenes identitetsdanning og identitetsutforming etter høyskolereformen i 1994, at omfanget av den organiserte undervisningen er gått ned og at det er en gjennomsnittlig reduksjon av praksisomfanget for den enkelte student (Karlsen og Kvalbein 2003: 124).

Referert til et materiale fra Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo, hvor allmennlærere, førskolelærere, sykepleiere og ingeniører er spurt mot slutten av utdanningen, skriver Jordell at allmennlærere jevnt over er minst fornøyde med studiene. Dette resultatet var det samme i en liknende undersøkelse gjort i 1988. Studentene ved allmenn-

lærerutdanningen sier blant annet at studiet er for teoretisk og at de har fått for lite utbytte av studiet hva angår praktiske ferdigheter. Også det yrkesspesifikke utbytte av studiet får dårligst skåre blant allmennlærerne (Karlsen og Kvalbein 2003: 126 ff). Forfatteren skriver imidlertid at også sykepleierne er forbeholdene i forhold til det praktiske utbytte av studiene, men at altså allmennlærerne er mest misnøye.

Kari Blom referer også til undersøkelsen gjort av Norgesnettrådet og skriver at skoleeierne blant annet *”ønsker seg sterkere faglig orientering og større faglig fordypning, med klar forbindelse til skolefaget, og en tydeligere yrkesretting av lærerutdanningen, slik at lærerne utvikler en klar læreridentitet og en god beredskap for lærerens mangfoldige yrkesrolle”*(Karlsen og Kvalbein 2003:148).

I St.meld.nr.16 (2001 – 2002) ønsket departementet å imøtekomme denne kritikken om for lite yrkesretting i allmennlærerutdanningen, som kan synes ganske unison, ved at de foreslo et eget emne om profesjonskunnskap som skulle gi 10 studiepoeng. Da Stortinget behandlet meldingen forsvant dette emnet og studiepoengene ble lagt til KRL-faget. Pedagogikkfaget er heller ikke styrket, så økt yrkesretting må innarbeides i de enkelte fagene. Dette gir store spenninger i den nye rammeplanen *”En sterkere yrkesretting må skje ved at de øvrige fagene koordineres og samordnes, og ved at lærerne aktivt samarbeider for at helhet, sammenheng og yrkesrelevans blir tydelig i lærerstudiet. Dette vil stille store krav til den pedagogiske ledelsen ved institusjonene”* (Karlsen og Kvalbein 2003, s.149).

Karl Øyvind Jordell refererer til den samme stortingsmeldingen og sier også at det er for liten sammenheng mellom det studentene lærer på høyskolen i de ulike fagene og det som kreves av dem som praktiserende lærere. Lærerutdannernes manglende lærererfaring fra grunnskolen blir også trukket fram. Han er også pessimistisk til at den nye reformen kommer til å bedre høyskolens forankring til den praktiske hverdagen som lærerstudentene har i vente. *Erfaringer har vist at ordninger kommer og går, mens de grunnleggende problemer, som er knyttet til hvor mye det egentlig er mulig å lære på forhånd i profesjonsutdanninger, består”* (ibid: 139).

Forfatteren gir flere begrunnelser for sin pessimisme. De negative vurderingene som er gjort av lærerutdanningen i forkant av Reform 2003, har sammenfallende trekk med vurderinger gjort i 1973 og 1988 og kan dermed gjerne gjentas også ved neste reform. Hans poeng er at rammeplanen er en formell plan som skal få sin operasjonaliserte form ved den enkelte høyskole, en oppgave som vanskelig kan sentralreguleres, men like fullt er det resultatet av dette arbeidet det vil undervises etter. Den enkelte fagseksjonen vil forståelig nok søke å få mest mulig med fra sitt fag og hvis alle fagseksjonene i lærerutdanningen gjør det, vil det til sammen fort gå ut over yrkesrettingen.

### 3.9 Forskning og FoU-arbeid.

Det gis klare føringer på at lærerutdannerne skal gi en forskningsbasert undervisning, det vil si at de legger til grunn et perspektiv som forutsetter innsikt i og kunnskap fra og om forskning. Studentene skal *”vere del av ein forskingskultur i vid forstand”* (Karlsen og Kvalbein 2003: 159). De skal ta del i FoU-arbeid og utvikle en forskerholdning til eget og andres arbeid. Hvis undervisningen skal kalles forskningsdrevet, forutsetter det at høyskolelærerne utfører forskning som er relevant for de fagene det skal undervises i. Peder Haug diskuterer definisjonen av forskning og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) som bør gjelde for ansatte ved høyskolene. Han er ikke enig med de som hevder at en meget vid definisjon er nødvendig hvor alt som ikke er relatert til undervisning er definert som FoU-arbeid. Han er også skeptisk til om det finnes en forskningsorientering og en forskningsbasert kunnskap som er hentet fra læreryrket nå, men at dette er under endring. Videre skriver han at forventningene til forskning i lærerutdanninga *”skal vere praksisretta og profesjonsbasert, for å kunne bli stand til gradvis å bygge opp ein meir profesjonsrelevant kunnskap og orientere utdanninga om denne”* (Karlsen og Kvalbein 2003: 163). Denne profesjonsretta kunnskapen sier noen at er en type ”taus kunnskap” som best er tilgjengelig gjennom praktisk arbeid. Tom Tiller og Rita Tiller brukte begrepet ”handas kunnskap” om det samme (Tiller og Tiller 2002: 11)<sup>38</sup>. Haug påpeker at de retningslinjene lærerhøgskolen må arbeide etter sier at FoU-arbeidet skal både initiere og gjennomføre praksisrettet FoU-arbeid og bruke resultatene i undervisningen.

Haug diskuterer i hvilken grad forskningen som er gjort til nå er for lite orientert om handling og praksis og for mye mot de vitenskaplige kravene. Imidlertid viser han til påstanden om at profesjonsutdanningene, deriblant lærerutdanninga, ikke i stor nok grad gjør seg nytte av forskningsbaserte erfaringer. I stedet blir studiene bygd opp omkring *”erfaringar og konvensjonar som er utvikla i yrket, praksisbaserte og bestemte av dei konkrete samfunnsmessige og institusjonelle samanhengane arbeidet har vore gjort innanfor”* (Karlsen og Kvalbein 2003: 164). Det har imidlertid skjedd en *”kolossal”* økning i interessen for forskning de siste 10-20 åra (Karlsen og Kvalbein 2003: 168). Strategien for denne forskningen har fulgt tre perspektiver: Feltet skulle erobres, det vil si oppfordringen var mest mulig forskning. Internt i institusjonene skulle det legges til rette for forskning og eksterne forhold skulle i tillegg støtte forskningsaktiviteten. Haug legger til flere perspektiver. Blant annet har det vært det han kaller nedenfra-perspektivet. I det legger han at det i lærerutdanninga var personer som var så opptatt av forskning at de gjennomførte denne nesten uansett vilkår.

---

<sup>38</sup> På slutten av kapittel 3 vil dette drøftes nærmere.

Egne studier på hvordan lærerutdannerne har gjennomført denne økningen i forskningsaktivitet finnes ikke, derfor kommer Haug med betraktninger ut fra egne erfaringer med forskning i lærerutdanningen fra slutten av 1970-åra. Administreringa av lærerutdannernes tid har ikke fremmet forskning. Mye tid var bundet til undervisning, og økonomiske midler ble ikke prioritert til forskning. Dette er endret etter at det ble innført vanlig arbeids uke og arbeidsår og ikke som tidligere da lærerhøyskolen fulgte grunnskolen på dette feltet. Tidlig i perioden foregikk mest forskning på de ansattes fritid.

Det er en motstand mot FoU-arbeid som har flere særtrekk. Det første forfatteren nevner er at alle rutiner og ordninger er utviklet med det for øyet at lærerutdannerne skal drive med undervisning. Dette er en godt innarbeidet tradisjon som det er vanskelig å bryte. Det er også en aktiv motstand mot forskning som gir seg uttrykk i at forskning vil ta tida fra undervisninga som er og skal være primæroppgaven. Det vil ta oppmerksomheten bort fra praksisfeltet og rette den mot det teoretiske og akademiske. Slik det her formuleres kan det se ut som forskning enten må være rettet mot det akademiske/vitenskapelige eller mot praksisfeltet. Jeg tror ikke det er forfatterens holdning. Forskning kan selvfølgelig foregå i høyskolens praksisfelt, nemlig grunnskolen.

Motstanden mot forskning kan også ha karakter av makt, redsel for å miste posisjoner og goder og til slutt misunnelse. Forskning og forskningskompetanse ga økt status og av det endring i hvem som fikk opprykk i hierarkiet. Denne overføringen rørte *"ved strukturar som hadde vore vanskelge og betente i mange år, som spenninga mellom teori og praksis, mellom fag og pedagogikk, praktisk-estetiske fag og teoretiske fag, og ikkje minst spenningane knytte til den karakteristiske likskapsideologien som rådde"* (Karlsen og Kvalbein 2003: 172). Tilslutt trekker forfatteren fram styringen av forskningen; skal det være fritt opp til forskeren eller skal institusjonen styre temavalget? Ulike modeller er valgt, men tendensen til institusjonell styring av tema er økende.

Forskningsvilkåra ved lærerutdanningsinstitusjonene er endret de sist tjue åra og til det bedre for de som ønsker økt forskning. Det gir økt konkurranse blant personalet og med det mer differensiering, mer hierarki og mindre samhold, men kanskje også høyere nivå på både fag- og metodeundervisningen. *"Det er lett å falle i stavar over den gode fortida, då ein i læra utdanninga var ein stor familie som fungerte godt. Men om det var slik då, er verda no ei anna."* (ibid: 173).

Alle lærerskolestudenter må ha praksisperioder i grunnskolen. Liv Sundli har drevet forskning på dette emnet. Hun mener at det foreligger noe som likner en kamp mellom to ulike diskurser eller kulturer når det gjelder skillet mellom teori- og praksissiden i lærerutdanningen. Høyskolen påvirker praksissituasjonen gjennom planer, forskrifter og

veiledningsdokumenter, men stiller ikke de samme kravene til den undervisningen som foregår på lærerhøyskolen (ibid: 223ff.).

Inger Anne Kvalbein avslutter boka om norsk lærerutdanning i et reformperspektiv, med å ta opp forhold rundt implementering av reformen. Hun oppsummerer med at det kan være stor avstand mellom realiteter og retorikk og mellom praksis og visjoner, lover, planer og forskrifter. Skolesektoren er intet unntak. Lærerutdanningsreformer gjennom tidene har vist seg å bare gi begrensede endringer. Lærerutdannere tenderer til å tilpasse sin undervisning til egen oppfatning av fag og hva de mener er rett lærerutdanning (ibid: 240).

Forfatteren definerer yrkes- og praksisretting til å være behersking av fag og mestring av visse arbeidsområder for den fremtidige læreren. Lærerutdanningsreformen betoner sterkest denne faglige kompetansen framfor de fire andre kompetanseområdene mener hun. De fire andre er endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse (St.meld.nr.16. 2001-2002: kapittel 3.6).

Reformen er en del av kvalitetsreformen som altså gjelder for all høyere utdanning. Denne legger føringer på arbeidsmåten ved høyere utdanning, noe forfatteren mener er begrunnet i kravet om yrkesretting heller enn i dannelses- og demokratiseringstenkning. *”Begrunnelsen er mer knyttet til antatte behov i arbeidslivet for fleksibel, innovativ og endringskompetente arbeidstakere, og er dermed nær forbundet med kravet om yrkesretting”*(Karlsen og Kvalbein 2003: 242). Denne profesjonsrettingen innebærer at kunnskap fra teori og praksis, som forfatteren sier har ulik karakter, bør få en helhetlig karakter. Dette gjør, ifølge forfatteren, *”at lærerutdanningsfaget kan karakteriseres som en hybrid mellom vitenskapelige politiske diskurser”*. Det beste ville være å utvikle en fagforståelse med en videre betydning enn bare en handlingsorientert tilnærming med vekt på hva i faget som formidles og hvordan det formidles. Altså en tradisjonell vitenskaplig tilnærming som skal fremme kulturell og politisk danning.

### 3.10 ”Den andre dagen”.

Før jeg går over til å analysere, er det verdt å se på parallellen til mitt tema i boka ”Den andre dagen – det nye Læringsrommet” skrevet av Rita Tiller og Tom Tiller<sup>39</sup>. Tittelen er en metafor som beskriver tida da barn gikk på skolen annenhver dag. Den symboliserer det ”uskolske” og representerer de erfaringene og den kunnskap som barna fikk utenom skolen. Forfatterne ønsker å finne den nye andre dagen for å videreutvikle skolen ved å ta hensyn til tidligere erfaringer og gripe tak i dagens utfordringer (Tiller og Tiller 2002: 11 og 12). Det de

---

<sup>39</sup> Rita Tiller og Tom Tiller arbeider ved henholdsvis Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø.

skriver kan etter min mening, overføres til utdanningen av lærere som et betegnende bilde på forholdet mellom de teoretiske studiene og den skolen lærerstudentene senere skal ut å undervise i. Studentene må oppleve at det de lærer i pedagogikk og de ulike undervisningsfagene, er forankret i den skolehverdag som til enhver tid er rådende. Om dette innebærer mer faglig forankring eller mer didaktikk, er kjernen i mang en diskusjon om skolefeltet (Måseid 2003).

For studentene kan grunnskolen betegnes som en viktig del av ”den andre dagen”. *”Spørsmålet er om det er bra for den oppvoksende generasjon dersom såkalt vitenskapsbasert kunnskap kveler den erfaringsbaserte kunnskapen?... En god lærer må alltid kunne to ting: sine barn og sitt fag. I dag snakkes det mest om å kunne sitt fag”* (Tiller og Tiller 2002: 23 og 24). Når forfatterne skriver *vitenskapsbasert kunnskap*, forstår jeg det som den boklige lærdommen elevene må tilegne seg, mens *erfaringsbasert kunnskap* er de kunnskapene elevene bringer med seg og det elevene beskjeftiger seg med uten om boklig lærdom som for eksempel læring gjennom egne diskusjoner, spill med klassekamerater, turer, elevbedrifter, kunst og håndverk. Forfatterne gir ikke belegg for påstanden om at det snakkes mest fag i dag, men de argumenterer for *”ekte og varig læring”* når de sier at barnas erfaringer og læring av fagene må begge være med i læringsprosessen. Hvis ikke påstår de, blir det *”opplæring av fagene og opplæringens produkt er noe gamle og unge glemmer nokså fort”* (Tiller og Tiller 2002: 24).

Slik jeg forstår det forfattere sier om den gode lærer (i det nest siste sitatet), er en ”vellykket” lærer en som har grundig kunnskap om og holder seg oppdatert i sin matte, norsk, engelsk, naturfag osv og sin pedagogikk i vid forstand, men som samtidig tilpasser sin undervisning til en grundig kjennskap og analyse av de elevene han eller hun til enhver tid har foran seg og av deres behov. Ett eksempel er at dagens barn har stillesittende aktiviteter større deler av dagen. Derfor har skolen nå fokusert mer på for eksempel å få flere timer kroppsøving og ha uteskole. Dette gir elevene mer fysisk trening, men kanskje vel så viktig: sosial trening og erfaring.

For å overføre dette budskapet til mitt hovedspørsmål for undersøkelsen, må det vurderes om det er bra for de blivende lærerne at den vitenskapsbaserte kunnskap om de enkelte ”skolefagene” kveler den erfaringsbaserte kunnskapen? Og videre at høyskolelærere som ønsker å forberede studentene best mulig må kunne to ting: sitt praksisfelt og sitt fag<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> En av mine informanter pekte på en løsning for å både få profesjonsvinklet lærerutdanninga og få bygget opp studiet slik at det kan være moduler for påbygging opp til et masterstudie. Hun beskrev mastergradsutdanningen i matematikk didaktikk ved Høyskolen i Agder. Fokuset i det vitenskaplige arbeidet er på hvordan matematikk best kan formidles snarere enn på matematikken i seg selv.

Praksisfeltet for studentene, som hovedsakelig er grunnskolen, styrker yrkesidentitet og representerer et meningsfylt handlingsrom og en læringsarena. Dette blir selvfølgelig brukt i dag, men spørsmålet er i hvilken grad høyskolen, representert ved høyskolelærerne, bruker dette praksisfeltet og i hvor stor grad kunnskapen om hele utdanningsfeltet er forankret i den ideologien som til enhver tid gjelder? Er den kunnskapen som formidles om skolen i lærerutdanninga basert på empiri?

Tiller og Tiller bruker i boka si et uttrykk om ”handas kunnskap” (Tiller og Tiller 2002: 162). Kunnskap forbindes ofte med boklig lærdom, men taus kunnskap kan gi mening til ulike typer yrkeskompetanse som er nødvendig for å utføre et yrke. Uttrykket ”handas kunnskap” forstås lettest i forbindelse med å utføre et håndverk som for eksempel båtbygger eller maskinarbeider. Men uttrykket kan også brukes om et godt lærerhåndverk. Spørsmålet blir om dette lærerhåndverket blir formidlet til studentene ved lærerhøyskolene. Skal man følge Tiller og Tillers tankegang, kan ”handas kunnskap” bare læres gjennom erfaring. Hvor mye erfaring har lærerne på høyskolen med grunnskolen og er det mulig å lese seg til denne erfaringen hvis det er praktiserende lærere som er involvert i studiene? I hvor stor grad er det ”uerfarne” i ”handas kunnskap” som er forfattere bak studier som omhandler utdanningsfeltet og hvor ofte er det praktiserende lærere i grunnskolen som er med i slike studier?

## Kapittel 4. Mellom utdanning og virkelighet. Analyse av virkelighetsforankringen i skoleutviklingen.

For å belyse de spørsmålene som jeg stilte i begynnelsen av denne undersøkelsen, kommer altså analysen til å bli foretatt på foreliggende litteratur og aktuelle artikler om skolefeltet og på fokusgruppeintervju av høyskolelærere og studenter. Jeg vil først trekke fram det i materialet som kan belyse hovedspørsmålet og deretter delspørsmålene. I innledningen og kapittel 2 i denne undersøkelsen er det imidlertid stilt flere spørsmål i teksten. Disse blir repetert, innlemmet i hoved- og delspørsmålene og drøftet i sammenheng med disse. De teoretiske drøftingene i kapittel 2 vil også styre analysen av materialet.

Jeg vil først, i kapittel 4.1, undersøke i mitt materiale om virkelighetsforankring fremheves som et viktig satsingsområde i arbeidet med å utvikle et godt utdanningsfelt. Deretter drøftes det jeg finner om virkelighetskontakt i den foreliggende litteratur og i intervjuene. Jeg vil se på ulike aspekter ved operasjonaliseringen av begrepet, hvilken kontaktflate som finnes og tilslutt hvilke muligheter og hindringer informantene trekker fram. I kapittel 4.3 analyserer jeg forhold rundt en eventuell meningskamp mellom aktørene i skolefeltet. Neste kapittel omhandler dominerende styringsmål og spesielt lærerhøyskolens rolle som redskap for beslutningstakerne. Deretter blir ulike kunnskapstyper som dominerer skoleutviklingen drøftet. Kapittel 4.6 ser på hierarkiets påvirkning av informasjonsflyten i skolefeltet og på informantenes mening om forekomsten av lagdeling i skolefeltet. Tilslutt ser jeg på forskning som mulig måte å virkelighetsforankre skoleutviklingen.

### 4.1 Virkelighetsforankring - en nødvendig forutsetning?

I dette kapittelet ønsker jeg å gjengi og drøfte utsagn i mitt datamateriale som viser om virkelighetsforankring er nødvendig for å få best mulig effekt av bestrebelsene for å øke kvaliteten ved utdanning <sup>41</sup>.

Til grunn for interessen for undersøkelsens problemstillinger ligger altså min egen erfaring med skolehverdagen i grunnskolen. Det bør sies at på dette nivået i skolefeltet er virkeligheten det som preger oppmerksomhetens fokus. Elever teller flest aktører i skolefeltet, de dominerer skolehverdagen for lærerne og de utgjør til syvende og sist målet for det meste av virksomhet til mange andre aktører i feltet. Dette er en selvfølge som ligger til grunn for all argumentasjon i undersøkelsen.

---

<sup>41</sup> Jf kapittel 1.2 om arbeidsmodell: begreper, aktører og innfallsvinkler.



En av studentene sa: *"Det er et sprik mellom det vi lærer her (på lærerhøyskolen) og det vi finner ut i skolen eller det vi burde få til ut i skolen"*. Hun sa at det var noe de snakket om og de andre informantene var enige. De mente også at praksisperiodene i studiet var særs viktige for deres forberedelse til læreryrket: *"Vi føler at det er i praksisen at vi får det beste bilde på hvordan det er å være lærer"*. De begrunnet ønsket om mer kjennskap til skolehverdagen med at det er *"der de skal ut å jobbe"*, og at de av og til opplevde stor avstand mellom høyskolens teoretiske forankring og de utfordringene de møtte i skolehverdagen.

Alle lærerutdannerne i intervjuet uttalte at kontakt med den skolen de skulle utdanne studentene til, er nødvendig. Studiet bør være tredelt og skal innholde kunnskap om de ulike fagdisiplinene, fagdidaktikk og kontakt med grunnskolen. En informant sa at for å drive god undervisning i fagdidaktikk må de *"ha en god definering av virkeligheten"*. Hun mente dette var del av et generelt problem ved høyskolen, hvor visse forutsetninger ble lagt til grunn for en vurdering, en praksis eller et ønske, mens den virkelige skolehverdag så annerledes ut.

Alle mine informanter hadde selv undervist i grunnskolen, og en sa at denne erfaringen gjorde ham til en bedre lærerutdanner. En av informantene som hadde undervist 20 år i grunnskolen, synes selv at det var for lite av denne kontakten ved høyskolen. Hun husket fra egen lærerutdanning at emnet ble mye debattert, at lærerkollegaer i grunnskolen synes kontakten med høyskolen er utilstrekkelig og at hennes studenter nå klager. Hun ønsker selv å opprettholde kontakten med grunnskolen. Denne informanten hadde vært tilknyttet høyskolen i flere år, men kun vært fulltidsansatt i to år. Hun uttalte at hun ikke visste hva hennes høyskolekollegaer mente om saken. En slik ytring kan tyde på at temaet ikke er prioritert høyt på høyskolen. Nok en nyansatt lærerutdanner nevnte egne og tidligere kollegaers erfaringer med uforberedte nyutdannede lærere *"som ikke takla ( - ), som ikke var forberedt på hverdagen ute i skolen"* <sup>42</sup>.

Det ble imidlertid også sagt at betydningen av kontakten med grunnskolen kan overdrives. Selv om studiet er en profesjonsutdanning må det også leve opp til de faglige kravene som et høyskolestudie skal dekke i de ulike disiplinene. En informant sa at fokus på profesjonsforberedelsene blir annerledes i studiet på høyskolen enn ute i praksis noe som gjorde ifølge han, at temaet bakkekontakt bør drøftes på høyskolen.

Gitt at undervisningen på høyskolen er forskningsbasert, da ville det være relevant å forvente at noe av undervisningen er basert på egen forskning. Det var kun en av informantene som beskrev eget nyvinningsarbeid. Han hadde utarbeidet et undervisnings-

---

<sup>42</sup> Dette kan være en uttalelse som sier noe av det samme som sitatet først i forordet i denne undersøkelsen.

opplegg i faget Kristendom, Religion og Livssyn. Hvis man nyanserer kravet om forskning og undervisning i retning av at den skal være forskningsdrevet, innebærer det en ytterligere skjerping mot økt egenforskning. En av informantene var relativt nyutdannet så noe selvstendig arbeid var ikke å vente. Det var kun en av informantene som hadde utdanning utover kravet til lektorkompetanse. Det var altså kun en med forskningsutdanning. Under intervjuet dreide en del av samtalen seg om forskning, men ingen ble direkte spurt om vitenskaplig arbeid som de hadde utført.

Når det gjelder foreliggende litteratur som er gjort rede for i kapittel 3 i denne undersøkelsen, er det ikke mye som direkte omhandler nødvendigheten av virkelighetskontakt. De som er forfatterne av dette materialet kan sies å representere overbygningen i det sosiale feltet og de er kanskje del av det som blir kalt pedokratiet<sup>43</sup>.

Mediås og Telhaug drøfter blant annet i boka "Grunnskolen som nasjonsbygger" hvilke aktører som har vært styrende i skoleutviklinga. De ønsker å ha et aktørperspektiv på det de skriver, noe som bidrar til å forankre strukturene til virkeligheten. Forfatterne trekker også fram forskning omkring elevtyper som har vært under endring.

Kapittel 3.2 i denne undersøkelsen omhandler de politiske partienes standpunkt i utdanningspolitiske saker. Her må det sies at det heller er fravær av bakkekontakt som er kjennetegnet mer enn at det er et tema. Emnene som blir belyst er skolens rolle når det gjelder kunnskapsformidling kontra dannelses, forskning og forsøk, skoleverkets oppbygging, det offentlige ansvar for skolen og likhet og ulikhet i samfunnet. Den virkelige skolehverdag kan være styrende for alle disse temaene, men forfatterne diskuterer ikke dette eksplisitt.

Streben etter likhet for alle samfunnsgrupper er et tema for mange som vil påvirke strukturen i samfunnet. Hernes beskriver det historiske forløpet der formallikhet ble etterstrebet for så å gå mer over til resultatlikhet. Tilslutt skriver han at årsaken til manglende resultatlikhet ligger utenfor skolen. I den teksten som analyseres her er det lite som viser at denne streben er begrunnet i behov fra skolen selv. Skolen blir brukt som redskap for å oppnå et politisk mål om like muligheter for alle samfunnsgrupper. Det at skolen er åpen og ønsker å være lik for alle, kan imidlertid legitimere skolens beslag på relativt store ressurser i samfunnet.

Også Rune Slagstad drøfter det ideologisk begrunnede tema hvor valget står mellom om skole skal være samfunnsnyttig eller samfunnsdannende. Han påpeker imidlertid at Hernes' reformer ikke ble helt vellykket nettopp på grunn av manglende forståelse av skolens

---

<sup>43</sup> Jf kapittel 1.1 om temaets plassering. Beslutningstakernes rolle i skoleutviklingen blir drøftet flere steder senere i analysen, men blir oppsummert på slutten av kapittel 4.3 under overskriften "Meningskamp".

særpreg som gjør det vanskelig at resultatene *"måles, veies og telles"*. Manglende forskning på lærernes motivering for sitt virke, er en begrunnelse for det Slagstad kaller en *"vindskjev"* forståelse av virkeligheten. Dette er slik jeg ser det, en indirekte måte å si at virkelighetskontakt er nødvendig.

I følge *"Lov om universiteter og høyskoler"* er praksisnærhet en forutsetning for å nå målet om at *"studentene etter endt utdanning skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, planlegging og oppdragelse"*. Ninna Garm skriver om OECD som ønsker at forskning på skolefeltet skal være praksisrettet og at både lærere, studenter og lokalt næringsliv bør delta. Inger Anne Kvalbein mener at de fleste fag ved lærerutdanningen mangler stoff *"som ved lesing alene kan gi nødvendig kunnskap og refleksjon"* og som er tilstrekkelig for å mestre læreryrket, men at høyskolen må sikre at studentene får den nødvendige erfaringen med skolens virkelighet.

Fokus på empiriplan er sentral i den sosiologiske litteraturen som denne undersøkelsen bygger på. Charles C. Ragins enkle modell for samfunnsanalyse, som blir beskrevet i kapittel 2.2, sier at en forskningsprosess skal forstås som en kontinuerlig veksling av fokus på teoriplan og empiriplan. Som nevnt i dette kapittelet, er parallellen til mitt forskningsspørsmål nærliggende. Et annet eksempel er Bourdieus aktørperspektiv som også er begrunnet i en empirinær samfunnsforståelse.

Ut fra denne gjennomgangen kan det sies at studentene og høyskolelærerne ifølge mitt materiale, er klare på at bakkekontakt er nødvendig for at skoleutviklingen skal bli best mulig. Parallellen til sosiologisk forskningslitteratur støtter påstanden om at for å få den rette forståelsen av skolefeltet, er skolehverdagen slik den fremstår for elever, foreldre og lærere sentral å kartlegge. Derimot kommer altså ikke den pedagogiske litteraturen som jeg har funnet fram til, eksplisitt inn på nødvendigheten av bakkekontakt. Det er kun hvis jeg leter etter det som kan tyde på bakkekontakt, at jeg finner noe. Hvis det er slik at de som skriver denne litteraturen om skolefeltet, er hovedkilden for beslutningstakerne, så er nettopp denne manglende oppmerksomheten på nødvendigheten av bakkekontakt interessant. Sett at det er et ønske fra beslutningstakerne om å virkelighetsforankre avgjørelsene bedre, da er det hit innsatsen må styres.

#### 4.2 Virkelighetsforankring i utviklingen av skole.

I hovedspørsmålets første del i denne undersøkelsen spør jeg om hvilke faktorer som har betydning for at kunnskap om den praktiske skolehverdagen skal nå fram til

beslutningstakerne. I kapittel 1.4 skriver jeg at virkelighetsforankring er et overordnet begrep og i kapittel 2.9 at jeg vil undersøke praksisforankringen i prosessen med å utvikle skolen.

I følge det jeg har funnet i denne undersøkelsen fremstår emnet altså som viktig både for studentene og høyskolelærerne, det framheves i sosiologisk litteratur som en forutsetning for god forskning, men det er lite eksplisitt behandlet i litteraturen som jeg har funnet om skoleutvikling.

Hva sies om virkelighetsforankring i mitt materiale? Jeg har ordnet stoffet etter hovedsakelig tre overskrifter. Høyskolelærerne diskuterte ulike sider ved begrepet virkelighetskontakt og hva det innebar for dem i deres arbeid, de nevnte hvilken kontaktflate som finnes og hvilke hindringer og muligheter som finnes.

#### Virkelighetsforankring av lærerstudiet.

Erfaringsbegrepet, profesjonalitet og studiets innhold er tre aspekter som høyskolelærerne diskuterte i forbindelse med virkelighetsforankring av lærerstudiet.

En av høyskolelærerne hadde flere innlegg hvor han poengterte at erfaringsbegrepet måtte drøftes på høyskolen og han avsluttet hele intervjuet med å si *”hvis vi ikke har kontakten med virkeligheten ...(har en) definering av virkeligheten og defineringen av utfordringene som ligger der – så kan ikke vi bli gode som høyskole heller”*. Dette ble sagt med bakgrunn i at de skulle utdanne studentene i en profesjon. Han sa også at høyskolelærerne måtte ses på som en gruppe hvor ikke hver og en måtte ha egen erfaring fra for eksempel grunnskolen. Hvis et slikt prinsipp skal fungere forutsetter det tett samarbeid i team rundt for eksempel hver klasse på høyskolen. Dette ble ikke direkte debattert under intervjuet, men inntrykket jeg sitter igjen med er at *”den privat praktiserende lærer”*<sup>44</sup> er det mest vanlige ved høyskolen. Lærerutdanningen er organisert med et team rundt hver klasse, men flere innlegg i debatten blant høyskolelærerne tilsier at det er opp til hver høyskolelærer hvordan faget skal presenteres. En informant sa det slik: *”noen av oss er veldig opptatt av praksisfeltet - andre er opptatt av - av faget og det er’ke noe gæ’rnt ta noe av det - og noen kan være like teoretisk sterke selv om de er opptatt av praksisfeltet så det behøver nødvendigvis ikke henge sammen sånn heller men det er veldig mye en privat sak selvfølgelig på en høyskole - det er jo ikke til å stikke under en stol på en måte det - og det er noe ta den derre Blindern greia ”*

Læreres profesjonalitet var et stadig tilbakevendende tema under intervjuene. *”hvis folk ute i grunnskolen er profesjonelle – også den stoltheten som følger med det - så har de ingenting å skamme seg over og hvis vi er profesjonelle og stolte av det vi gjør – det er egentlig sånne mindreverdigheitskomplekser både her og der – vi er litt sånn skamfulle fordi vi har ikke nok kontakt med syvåringer og sånn – og de er litt skamfulle fordi de ikke tar seg tid og har ikke krefter til liksom hele tiden å være oppdaterte”*. De

---

<sup>44</sup> Dette er en betegnelse som ofte blir brukt i en negativ betydning og det er også slik jeg forsto informanten .

profesjonelle lærerne i grunnskolen er i følge høyskolelærerne, svært forskjelligartede og en informant mener at det bør de også være. En trygg lærer blir *"en type egoistisk sær person som gjør hva fader han vil – men som samtidig kan håndtere alle regler og rammer og sånn"*. Det kan imidlertid neppe sies å ha vært en *"evalueringskultur"* i norsk skole utover at læreren skal evaluere eleven. En informant mente at grunnskolen var preget av at læreren ville lukke døra inn til klasserommet og være alene med elevene uten å bli *"utsatt for noe evaluering av noe slag – kollega veiledning og sånne fine ord"*. Han følte seg som en inntrenger når han kom fra høyskolen i for eksempel påhørsituasjonen i praksisperiodene.

Studentene uttalte seg negativt om høyskolelærernes profesjonalitet med tanke på at de skal forberede studentene på hverdagen ute i skolen. Som beskrevet i kapittel 4.1, opplever studentene avstand mellom det de lærer på høyskolen og det praktisering i læreryrket krever. En student sa det slik: *"det er to forskjellige verdener - her (på høyskolen) blir det den veldig teoretiske verdenen og så kommer vi ut og da blir det plutselig mye av det praktiske som du egentlig ikke har fått så mye innputt på før. For eksempel tavleskriving som jeg alltid får kommentar på, det ordet "tavleskriving", har jeg aldri hørt nevnt her på lærerhøyskolen. Når jeg kommer ut i praksis så kreves det at jeg vet mye om det å skrive på tavla. Da er det noe jeg plutselig og på egen hånd må sette meg inn i der og da."*

Den undervisningen studentene møter på lærerhøyskolen er i følge mine informanter, uensartet. De møter ikke en felles plattform for undervisningen når det gjelder forholdet til virelighetsforankringen. En informant mener det er avhengig av hvor bred erfaring lærerutdannerne selv har fra undervisning i grunnskolen og hvor lenge det er siden de praktiserte. En annen nevner at noen høyskolelærere klarer å kombinere det praktiske og det teoretiske. Hun fortalte om en musikk lærer og en kroppsøvlingslærer som maktet å ta hensyn til det praktiske og *"ikke bare det svevende i en pedagogisk sfære. Det er faktisk enkelte lærere som har skjønt da at vi går på en yrkesskole; vi skal jo utdanne oss til lærere"* <sup>45</sup>.

Det tredje aspektet som framtrer av det høyskolelærerne sier om virkelighetsforankring, omhandler innholdet i allmennlærerstudiet. En høyskolelærer sier at studiet må balanseres mot krav i de enkelte disiplinene og mot krav om forberedelse til en profesjon. Han sier i forbindelse med det å vektlegge kontakt med grunnskolen at *"så er det jo såpass mange ting i en høyskole som på en måte er Blindern da - fordypninger i faglige ting som ikke første omgang har noe som helst med jobben å gjøre og da tror jeg kvalitet er knytta til at folk kan tinga sine godt er gode forelesere og er gode veiledere"*. Det ble poengtert at de forskjellige fagene fordrer ulikt. Kristendom, religion og livssyn (KRL) er for eksempel et nytt fag i grunnskolen og

---

<sup>45</sup> Med fare for å "overanalysere" informantens uttalelse, er det muligens avslørende for nivået at ordet "yrkesskole" blir brukt og ikke "profesjonsskole" slik det er mer vanlig på høyskolenivå.

studentene stiller derfor med en faglig kompetanse som er vesentlig annerledes enn grunnskolelærernes. Det er imidlertid den de møter i praksisperioden.

På grunn av denne undersøkelsens spørsmål om virkelighetsforankring, kom mye av samtalen til å dreie seg om den didaktiske<sup>46</sup> delen av undervisningen i lærerstudiet. Studentene vurderte denne delen av undervisningen i forhold til hvor realistisk den var. På en skala fra 0 til 100 anslo de at 20 % kunne brukes i praksis mens 80 % var av det mer ideelle slaget. En student nevnte for eksempel at de i KRL ble oppfordret til å besøke kirkebygg eller steder der religiøs kunst fantes, men ute i praksis opplevde studentene at det ikke var penger til buss og at de derfor bare må se på bilder i lærebøkene. Imidlertid framhevet flere også i denne sammenhengen at det er klare forskjeller fra fag til fag og mellom de ulike høyskolelærernes tilnærming når det gjelder realisme i den didaktiske delen av fagene. Matematikk ble nevnt som et eksempel på et fag hvor innholdet i studiet ved høyskolen hadde overføringsverdi til undervisningen i grunnskolen. En informant poengterte at hvis høyskolelæreren eksplisitt sa at det dreide seg om en imaginær situasjon var det en grei didaktisk vinkling. Hun nevnte som eksempel at når endringer skulle innføres i grunnskolen var det mulig å bevisst se bort fra visse praktiske begrensninger for å kunne øve på og kunne se de pedagogiske følgene av endringen. Uansett unntak må jeg oppsummere med at studentene ga klart uttrykk for at de ønsket mer reell, profesjonsrettet undervisning ved høyskolen i den betydning at den skulle være gjennomførbar i grunnskolen.

Blant høyskolelærerne ble det en debatt rundt det å vektlegge faglig kunnskap hos studentene i forhold til den didaktiske skoleringen høyskolen burde etterstrebe. Det ble sagt at hvis studentene kom ut med masse ny innsikt om de ulike fagene, men underviste etter gamle didaktiske prinsipper ville det skje lite endring i det eleven satt igjen med ”...underviser akkurat sånn som alle har gjort i 50 år (B: ja) så har vi ikke kommet så veldig mye lenger (B: nei) i forhold til det som vi som sitter her - vet om forskning på hvordan bør man undervise i matematikk for eksempel for at det ska bli god nok - så god læring som mulig og studentene må ha prøvd ut det (D: ja)”. Denne informanten sa videre at høyskolelærerne måtte forankre sin didaktiske undervisning i den virkelighet som til en hver tid regjerte ute i grunnskolen. Hvis de på høyskolen satser på en undervisningsmåte i tråd med nyere forskning og studentene møter en annen verden når de kommer ut som ferdig utdannet og de ikke er forberedt på det, ”vil det ikke ta lang tid før de er sugd inn i den tradisjonen som ligger på skolen (D: ja) - hvert fall så er det veldig mange som opplever det i matematikkfaget - selv om de har gått på lærerskolen og lært nye teknikker eller nye metoder - så glir de inn i det mønsteret som er på den skolen

---

<sup>46</sup> Didaktikk er: ”Undervisningskunst. Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring. Den didaktiske tilretteleggingen omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor ” (Bø og Helle. 2002: 44). Jf kapittel 2.1.

*som de kommer på veldig veldig raskt -(D: ehm) så derfor så må vi kjenne det systemet som er ute sånn at vi kan forberede de på hvilke mekanismer som er der ute.”*

Den informanten som var nyansatt, påpekte dilemmaet rundt prosjekter som studentene skulle levere på høyskolen hvor den skoleretta delen hadde tendens til å bli overdimensjonert i forhold til temaets plass i grunnskolen læreplan. Han visste at en slik prioritering ville bli dårlig mottatt av lærerne ute i grunnskolen, og han mente at høyskolelæreren blir satt i en posisjon mellom kjennskap til det praktiske liv i grunnskolen, studentenes faglige ambisjoner og krav fra universitetshold om modultilpasning av studiene.<sup>47</sup>

Det å drøfte innholdet i virkelighetsbegrepet var et stadig tilbakevendende tema i diskusjonen. For den didaktiske delen av undervisningen var det altså flere informanter som påpekte at grunnskolelærernes oppfatning var viktig å legge til grunn i denne undervisning på høyskolen, og de etterlyste en kontinuerlig kontakt. Den informanten som har vært lengst ansatt ved høyskolen etterlyser en debatt internt ved høyskolen om ” *hvilke type erfaringer er viktige erfaringer som vi alle bør ha og bør jobbe med for å få til den beste utviklinga mot den profesjonelle lærer* ”. Sett i sammenheng med uttalelsene om den privatpraktiserende høyskolelærer er det interessant for problemstillingen i min undersøkelse. Hvis en slik debatt mangler kan det være en av forklaringene på at studentene opplever høyskolelærernes undervisning som svært forskjellig og lite relevant for profesjonsforberedelsene.

Studentene vurderte blant annet høyskolens praksisnærhet i pedagogikk undervisningen og nevnte for eksempel teatersport<sup>48</sup> som en undervisningsform. Da mente de at det ville være mulig å diskutere aktuelle temaer og å få høyskolelærerens innsikt i teoretisk pedagogikk, til å belyse en virkelig situasjon. ”*Det skal ikke være nødvendig å gå ut i virkeligheten når man går på en høyskole*”. En uttalte at hun synes det var synd at et så viktig fag ”svevde”.

En annen student beskrev undervisningen i pedagogikk som mer praktisk rettet de to første årene<sup>49</sup>, da skulle de reflektere over egen praksis og lese teorien selv. Mens det tredje året inneholdt mer pedagogisk teori. ”*Det burde kanskje vært omvendt*”. Uttalelsen kan forstås i retning av en akademisk orientering. Teoriene, begrepene og metodene ønskes først, for så å kunne prøve ut og anvende innsikten. En student som hadde vært baseleder i skolefritidsordningen beskrev imidlertid nytten av det motsatte. Undervisningen i pedagogikk hadde gitt henne begreper eller et språk for det hun tidligere hadde erfart. Umiddelbart kan dette virke motsigende, men en mulig forklaring kan være at refleksjoner etter praksisperioder

---

<sup>47</sup> Dette drøfter jeg nærmere under del to av hovedspørsmålet.

<sup>48</sup> Teatersport er en form for improvisasjonsskuespill.

<sup>49</sup> Lærerutdanningen er fireårig, men studentene har pedagogikk undervisningen spredd på de tre første årene.

i studiet ikke kan sammenlignes med erfaring over mange år fra eget arbeid som ansvarlig for skolefritidsordning.

Studentene kom også med betraktninger rundt den litteraturen de hadde i løpet av studiet. Der varierte praksisnærhet veldig og i tillegg var det stor valgfrihet for studentene til å selv velge pensumstoff. Det gjorde så studentene vanskelig kunne si noe helhetlig om virkelighetskontakten i den litteraturen som høyskolen anbefalte. Samtalen mellom studentene avslørte at de hadde svært ulik erfaring med den litteraturen de hadde vært gjennom.

Rune Slagstad påpeker at lærerutdannere må ha teoretiske refleksjoner som er forankret i praksis og han sier at dette må reflekteres i den forskningen som skal foregå på høyskolen<sup>50</sup>. Peder Haug forsterker betydningen av den praksisretta og profesjonsbaserte forskning ved høyskolene<sup>51</sup>. Dette harmonerer med ønskene som studentene kom med. Slagstad er da også en av dem som foreslår et eget fag i profesjonslære og begrunner det med at studentene gjennom det skal bli fortrolig med akademiske ferdigheter som det for eksempel en yrkesetisk selvrefleksjon vil gi.

Departementet ville at lærerutdanninga skulle inneholde et 10-studiepoengsfag i profesjonskunnskap, mens flertallet i Stortinget prioriterte mer satsning på å skolere de framtidige lærerne i religion og livssyn<sup>52</sup>. En slik avgjørelse er eksempel på at ideologidrevet skoleutforming vinner over en virkelighetsforankret skoleutvikling. Det vitner også om en sterk sentralstyrt skoleutvikling.

Karl Øyvind Jordell trekker fram at det er viktig å plassere ansvaret for yrkesrettingen av lærerstudiet på høyskolen slik at ikke skoleeier blir pålagt dette ansvaret gjennom for eksempel oppfølging av nyutdannede lærere. Han skriver at det kan bli et "svarteperspill" hvor studentene eller de nyutdannede blir taperne som selv må arbeide seg til praksis kunnskap gjennom de første år som lærer. Her kan det etter min mening, anes andre tapere også, for eksempel elevene i grunnskolen.

Høyskolelærerne kom stadig tilbake til hvilken vinkling denne virkelighetskontakten skulle ha og til innholdet i den didaktiske undervisningen. Dilemmaet om det er de instrumentelle motivene eller sosial integrasjon som skal motivere arbeidet i skolen, er beskrevet i den foreliggende litteraturen i kapittel 3 i denne undersøkelsen. I denne sammenhengen er det nyttig å trekke fram at kjennetegnet i den senere tid er et både- og standpunkt, hvor den progressive pedagogikkens elevsentrering blir forsøkt gjennomført

---

<sup>50</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet. Dette blir nærmere drøftet under delspørsmål fire.

<sup>51</sup> Jf kapittel 3.9 om forskning og FoU-arbeid.

<sup>52</sup> Jf kapittel 1.4 om undersøkelsens spørsmål.



samtidig med den nyliberalistiske og nykonservative vektlegging av kunnskapstilegnelse, effektivitet og markedsorientering. I tillegg til dette dannelses- og instrumentelle motivet er også individets frigjøring framhevet.

Debatten blant høyskolelærerne dreide seg om hva som dominerer en lærers hverdag når det gjelder forholdet til elevene og innholdet i skolehverdagen. Uttalelser de kom med vitner om at forståelsen av begrepet didaktikk er ulik. Skulle studentene forberedes mest på hvilke metoder fagene skulle presenteres etter slik at oppfatningen av didaktikk ble forankret mot formidling, eller skulle skoleringen gå mer på det mellommenneskelige eller sosialfaglige? Da ville didaktikken ta mer form av profesjonslære. Den informanten som var nyansatt og hadde mange års erfaring fra ungdomskolen, mente at det var *"en forholdsvis stor del av hverdagen ute i skolen som ikke handler om undervisning – egentlig"*. Han sa imidlertid at undervisningen i didaktikk selvfølgelig ikke hovedsakelig kunne dreie seg om *"hvordan føre fravær,...hvordan holde ro og hvordan kontakte alkoholikerforeldre eller hvordan snakke med barnevernet"*, noe han fikk støtte av fra en annen lærerutdanner som sa at denne innsikten burde studenten først og fremst få i praksisperiodene, men at alle fag på lærerhøyskolen måtte *"støtte opp med teori på det"*. Et poeng som denne informanten trakk fram var at høyskolelæreren vanskelig kunne dekke denne forberedelsen av mellommenneskelige forhold blant elever uten selv å ha erfart hverdagen i skolestua. En av de andre informantene sa at dette kunne og måtte dekkes ved at *"vi som grupper har det som du kaller denne bakkekontakten her: hva er utfordringene i det virkelige liv"*. En annen informant kom fram til at vektingen mellom dannelsesperspektivet og det instrumentelle i den didaktiske undervisningen hadde med hvilke verdisyn en ønsket å formidle. *"Altså hvis vi bruker fraværføring som eksempel på sånn bakkekontakt ting - så tenker jeg fraværføring er veldig mye mer enn fraværføring - det kan skape fellesskap i en klasse - det kan skape splittelse - det kan stigmatisere unger ikke sant - en så banal ting som fraværføring – avslører jo så mye verdi syn og sånt noe"*.

Oppsummert kan det sies at angående virkelighetsforankring av lærerstudiet tydeliggjør mitt materiale at erfaringsbegrepet bør drøftes blant høyskolelærerne. Som momenter til en slik drøfting ser de virkelighetsforankring som en forutsetning for å gi et godt studie. Den bør dekkes opp ved at de ulike teamene har nødvendig kunnskap og denne kunnskapen skal bygge på lærernes skolehverdag ute i grunnskolen. Profesjonsforberedelsene kan i følge informantene, vektlegge metoder for innlæring av fagene eller mer opplæring av de mellommenneskelige eller sosialfaglige utfordringene i grunnskolen.

Profesjonalitet ble nevnt som nødvendig for å få et godt forhold i kontakten mellom høyskolelærerne og grunnskolelærerne. Det ble påpekt at profesjonalitet innbar forskjellighet,

men at den "privatpraktiserende" lærer var vanlig og det ødela for kontakten. Studentene mente at profesjonaliteten i forbindelse med virkelighetskontakt hos høyskolelærerne var dårlig. De mente at høyskolelærerens egen erfaring var avgjørende.

Innholdet i studiet må balanseres mellom faglige krav og kravet om profesjonsforberedelser. Fra høyskolelærerne ble det påstått at den didaktiske opplæringen måtte ta hensyn til forhold ute i skolen for å være gjennomførbar for studentene i praktiske situasjoner. Studentene mente at slik undervisningen ved høyskolen nå var, kunne lite brukes direkte i læreryrket.

Denne drøftingen viser altså at erfaringsbegrepet, profesjonalitet og studiets innhold er sammenhenger som er nødvendig å forholde seg til hvis ønsket er i høyere grad å virkelighetsforankre lærerstudiet.

#### Kontaktflate.

Mitt materiale gir uttrykk for informantenes egne meninger om kontaktflaten mellom grunnskolen og lærerhøyskolen og noe om intensjonene bak denne kontakten. Hovedsakelig består denne direkte kontakten i fem ulike aktiviteter: Praksisperioder for studentene med besøk av høyskolelærerne, studenter som overtar skoledriften for noen dager, høyskolelærerne holder kurs for lærerne, lærere etterutdanner seg ved høyskolen og nyutdannede lærere som indirekte formidler det høyskolen presterer til grunnskolen.

Særlig studentene, men også noen av høyskolelærerne ga uttrykk for at de ville forsterke kontakten med grunnskolen. En student sa at hun ønsket flere praksisperioder fordi det ga den beste forberedelsen til læreryrket og at det kunne være vanskelig å se forbindelsen mellom det de lærte på høyskolen og det de for eksempel erfarte ute i praksis. En annen mente at fokuset i praksisperiodene ble feil fordi høyskolen ga oppgaver som i for stor grad styrte det utbytte de kunne få i praksisperiodene. Hvis det er slik at høyskolelærernes fokus er for lite praksisorientert, kan oppgavene forståelig nok flytte studentenes oppmerksomhet bort fra elevene og skolestua og mot de mer vitenskaplig teoretiske fagene. Studenten uttrykte det slik: *"Så kommer høyskolen og ødelegger for fokuset med alle sine oppgaver"*. På spørsmål fra intervjuer, svarte studentene at de visste at høyskolelærerne drev kurs og etterutdanning for lærere og de hadde hørt om to ansatte ved høyskolen som var ute i skolen med sin forskning, men i hvor stor grad studenter var involverte visste de ikke.

Det var flere blant studentene som hadde til dels mye erfaring fra arbeid i grunnskolen. Da de ble spurt om denne erfaringen ble hentet fram på oppfordring fra høyskolelærerne svarte de at det sjeldent hendte. De refererte til en episode i en undervisningssekvens ved

høyskolen, hvor en student som hadde innvandrerbakgrunn, fortalte om sine opplevelser fra egen tid som elev i norsk skole. De sa også at de selv kunne bruke erfaringer fra praksis eller lignende som begrunnelser for valg de tok når de skulle legge noe fram for medstudenter eller ved skriving av innleveringsoppgaver. Også i denne sammenhengen understreket de at det varierte fra høyskolelærer til høyskolelærer, men at de ikke kunne registrere noen systematisk bruk av erfaring fra praksisperiodene eller studentenes erfaringer forøvrig.

Det oppstod en diskusjon blant studentene om hvor ansvaret for praksisopplæringen i lærerstudiet lå. Ingen av dem kunne si sikkert om det var praksislærerne eller høyskolelærerne som hadde dette ansvaret. Deres erfaring var at de ulike høyskolelærerne løste ansvarsfordelingen for den spesifikke profesjonsopplæringen ulikt. En høyskolelærer kunne fokusere mye på praktisk tilrettelegging for grunnskoleundervisning i undervisningen, mens en annen kunne overlate dette til praksislæreren.

Det kom opp et forslag om et femte år i utdanningen som skulle være et slags ”prøve-år” noe likt turnusåret ved legestudiet og fysioterapistudiet eller advokatfullmektigstillingen etter endt juss-studium. Studentene ønsket at lærere i grunnskolen kunne fungere som ”faddere” eller som mentorer på arbeidsplassen<sup>53</sup>.

Dialog med praksisfeltet var et stadig tilbakevendende tema i samtalen mellom høyskolelærerne. Ordet ”skyttergraver”<sup>54</sup> ble nevnt og det ble påpekt at kontakten var så mangelfull at *”lærerne der ute vet ikke hva vi holder på med og vi vet ikke helt hva de holder på med så det blir kasta en del sånne greier til hverandre som egentlig ikke stemmer med virkeligheten, - men vi kjenner ikke hverandre godt nok ”*. Den samme informanten beskrev en praksisperiode hvor hun hadde brukt veldig mye tid på samarbeid med øvingslæreren og med studentene, dette hadde etter hennes mening gitt veldig reelle undervisningssituasjoner<sup>55</sup>.

Hun sa videre at for at nye metoder skulle få gjennomslag og fotfeste i grunnskolens hverdag, var det svært viktig at høyskolelærerne lyttet til grunnskolelærerne og kartla hvordan situasjonen var og hvorfor nye undervisningsmåter ikke preget undervisningen. I følge den forskning hun kjente til angående matematisk didaktikk, var disse mer effektive for å nå målene i den nye læreplanen og for å tilfredstille kravet om å heve matematikkunnskapen hos elevene. Hun undret seg over denne vegringen mot å ta i bruk disse nye metodene. En annen høyskolelærer svarte henne med å gjøre oppmerksom på hvor forskjellige de ulike disiplinene

---

<sup>53</sup> Dette blir også drøftet i denne undersøkelsen i forbindelse med skikkethetsvurdering.

<sup>54</sup> Informanten presiserte ikke innholdet i begrepet ”skyttergraver”. Alminnelig forståelse er at to parter som kjenner lite til hverandres motiv for handlinger, vurderer hverandre på en måte som motparten ikke er enig i.

<sup>55</sup> Denne informanten hadde over tjue års erfaring fra grunnskolen og var relativt nyansatt ved høyskolen.

i lærerutdanningen er. Hans fag, KRL, er et helt nytt fag og da mener han at det blir lettere å få gjennomslag for at nye metoder er nødvendig.

Alle høyskolelærerne etterlyste faglige fora hvor høyskolens folk og ansatte i grunnskolen kunne møtes. Dette ville fremme dialogen mellom aktørene slik at for eksempel disse ”skyttergravene” kunne unngås. Det ville også i følge en informant, være lettere for høyskolelærerne å få en plausibel oppfatning av den grunnskolen de utdanner for og gjøre gode valg i undervisningen i egne fag.

En høyskolelærer hadde erfaring med slike faglige fora på tvers av skolene hvor bare grunnskolelærere møttes, men det var ikke i denne høyskolens område og han mente det ikke fantes her. Han hevdet at når foreldrene/elevne kunne velge skole fritt, ville slike faglige fora være vanskeligere å etablere fordi skolene måtte konkurrere om elevene. Han trodde imidlertid at hvis slike møter ble gjennomført regelmessig ville mest sannsynlig denne konkurransen kun være uttalt i førstningen ” *gode undervisningsopplegg - det handler om å komme i avisa ikke sant ... og det er litt sånn jantelov (A: ja) - en del jante-ting hadde dukket opp på første møte men hvis det hadde vært regelmessig da tror jeg det til slutt hadde blitt naturlig...*”. Han så også for seg at høyskolelærerne skulle delta i slike faglige fora eller endog lede dem eller hvert fall ha en sentral rolle. En annen høyskolelærer bifalt dette forslaget og omtalte det med entusiasme.

Når studentene har praksisperioder ute i grunnskolen er det vanlig at høyskolelærerne besøker dem, dette kalles påhør. Mine informanter har divergerende uttalelser om disse påhørsituasjonene. Som tidligere skrevet hadde en erfart realistiske undervisningssituasjoner, men at det krevde mye forberedelser mellom øvingslærere, høyskolelærere og studentene. En annen høyskolelærer karakteriserte disse situasjonene som ”kunstige” fordi elevene oppførte seg unormalt ”*klassen satt helt stille ( latter fra de andre høyskolelærerne) ingen fulgte med - men her gjelder det for nå skal vi hjelpe disse stakkars studentene som står foran der - jeg spurte øvingslæreren – har det hendt at det er så rolig i dine timer – nei - så jeg tenkte hva er det jeg sitter å evaluerer da, det er et skuespill, dette er ikke virkeligheten*”. Han fikk støtte av en annen høyskolelærer som sa at han hadde sluttet å ta påhør og at han heller diskuterte helt andre ting ved disse besøkene ”*jeg har måttet legge om de praksis besøka kraftig*”. Denne informanten konstaterte at de ulike praksisskolene er svært forskjellige i sin undervisningsform. Han sier at noen studenter kommer ut i praksis og lærer alt det han har sagt at de ikke skal gjøre ”*nå ringer det inn, de lukker døra, de står bak kateteret, snakker i 20 minutter og kjefter på de som ikke hører på. Så er det 20 minutter til å gjøre oppgaver også er det slutt, - ikke sant*”. Mens andre studenter får oppleve øvingslærere som ”*har oppløst timeplaner jobber med arbeidsplaner temabaserte greier og forskjellige sånne modeller*”. Han ønsket å kunne velge praksisskoler som praktiserte en undervisning som mer harmonerte med nyere

didaktisk forskning. Han fortalte at disse ”litt håpløse” erfaringene som studentene får i praksis blir gjenstand for diskusjoner på høyskolen når han bruker casemetodikk *”det er egentlig litt trist, for mange av casene er da fra lærere som studentene synes er litt håpløse”*.

Høyskolen og grunnskolen kan ifølge en av mine informanter fritt hospitere hos hverandre. Det innebærer at grunnskolelæreren tar timer på høyskolen mens høyskolelæreren underviser i lærerens klasse, men han sa at det skjer sjeldent. *”Det er ingen som hindrer oss i å hospitere hos hverandre, altså en god KRL-lærer fra grunnskolen hadde vært en perfekt lærer her – og jeg hadde hatt sinnsykt godt av å ha timene hennes i en 5.klasse.”*.

Kurs for grunnskolelærere er et bindeledd mellom høyskolen og grunnskolen. En av høyskolelærerne hadde gjennom flere år holdt kurs i matematikk. Hun hadde erfart at forelesninger fra henne om nyere didaktisk forskning, sjelden medførte noe varig endring i undervisningsformen til disse kursdeltakerne. Derfor hadde hun kommet til at hun måtte lytte til det grunnskolelærerne hadde erfart og så bygge videre på det *” jeg kan ikke komme og overøse dem med masse fine tanker og flotte aktiviteter som jeg har inn under huden hvis ikke de er der til å ta dem i mot - så igjen så blir det viktig å lytte til hva er det de har erfart”*.

Produksjon av undervisningsmateriell er en kontaktflate som hovedsaklig blir enveis kommunikasjon fra den som produserer til den som bruker. En del høyskolelærere har skrevet lærebøker for grunnskolen, og de har laget nettsider i samarbeid med studentene som blir brukt også av grunnskolelærere.

En høyskolelærer ser for seg aksjonsforskning<sup>56</sup> for å knytte grunnskolen og aktivitetene på høyskolen bedre sammen. Hun viser til at grunnskolelærerne har liten tid til å drive vitenskaplige undersøkelser uten støtte fra noen som har satt av tid i sin stilling, og ved å delta i forskningen kan grunnskolelæreren også nyttiggjøre seg forskningsresultatene. Ingen av informantene forklarte hva de la i begrepet aksjonsforskning, en vanlig forståelse er at informasjonsuthenting foregår gjennom en aksjon eller en forandringsprosess. Dette innebærer tiltak som tar sikte på å realisere bestemte praktiske eller politiske verdier. Hvis forskeren må prioritere er det aksjonen som skal ha forrang framfor informasjonsuthenting. Informasjonen skal først og fremst føres tilbake til aksjonen for å forbedre denne og ikke fortrinnsvis til generell samfunnsteori som ved konvensjonell forskning (Korsnes, Andersen og Brante (red) 1999: 12).

Flere ganger i løpet av samtalen kom informantene inn på den felles nytten høyskolen og grunnskolen har av ulike former for samhandling. Foreløpig i denne analysen er flere momenter belyst: Høyskolen som skal utdanne de kommende lærerne, må kjenne til det

---

<sup>56</sup> Jf kapittel 1.4 note 6.

virkelige liv for å ha en realistisk didaktikkdel i sin undervisning på høyskolen. Det er en uttalt misnøye fra flere hold angående den virkelighetskontakt som faktisk finner sted. I tillegg er det grunn til ettertanke når mangelfull kjennskap til hverandres virkelighet gjør så omtalen av samhandlingen blir karakterisert som ”skyttergraver”. Det er også kommet fram forslag om å utnytte hverandres sterke sider gjennom å danne fora for utveksling av informasjon eller gjennom å hospitere. Skolen er pålagt å nå visse mål og det er opp til de som har valgt å være lærere i skolen, å finne veien. Uten om dette som her er oppsummert mener høyskolelærerne at de kan bidra til å høyne kvaliteten i grunnskolen på flere måter. De kan formidle virkeligheten videre oppover i skolehierarkiet når de sammen med universitetene utvikler modulsystemet og også gjennom arbeid med å evaluere skolereformer og ulik forskning. En informant viser til ordningen med 200 årstimer til FoU-arbeid (forsknings- og utviklingsarbeid) som de faste ansatte ved høyskolen har, som hun mener gir høyskolelæreren mulighet til å være oppdatert og kanskje være i forkant når det gjelder ny viten på sitt fagfelt. Dette kan høyskolelæreren så igjen formidle til grunnskolelæreren som har lite tid avsatt til dette *”derfor burde det være behov for at vi hadde et samarbeid med praktikerne som er i den virkeligheten som vi etter hvert fjerner oss fra. Også burde de hatt behov for oss fordi vi har tid til å akademisk utvikle oss ”.*

I kapittel 3 i denne undersøkelsen refererte jeg til § 54b 3 i Lov om universiteter og høyskoler hvor høyskolene ble oppfordret til å knytte fagdidaktikk og praksisopplæring opp mot pedagogikkstudiene og de faglige studiene. Uttalelser fra studentene tilsier at dette har høyskolen de studerer ved ikke klart. For eksempel sier de at det er stor avstand mellom det de lærer på høyskolen og det de opplever ute i grunnskolen, men igjen, at det er stor forskjell på høyskolelærerne. Det er påfallende at de knytter denne ulikheten til person og ikke fag. Høyskolelærerne avslutter fokusintervjuet med å peke på at det kommer nye forskningsresultater i flere fag. Hvis det har vært lite å finne i litteraturen om dette, skulle det være samme problem for alle høyskolelærerne i en fagdisiplin. Det er i tillegg ingen av uttalelsene til høyskolelærerne som tyder på at de tillegger pedagogikkfaget noe større ansvar for praksisopplæring enn andre fagdisipliner *”...og de (høyskolelærerne) skal jo snakke om alkoholikerforeldre selv om de er KRL-lærere (D: ehm A: ehm) jeg kan ikke se at det skal ped’en ta seg av (D: nei) men det er det mange folk tror - at ped’en skal ta alt det metodiske - da blir det sånne absurde fordelinger her ”.*

Jan Johnsen og Per Østerud skrev i en kronikk at analytikernes ståsted er avgjørende for den praktiske verdien av resultatene i en analyse (Østerud/Johnsen 2003). I kronikken ble det referert til SINTEF’s undersøkelser som viser at rektorer, elever, foreldre, lærere og lærerskolestudenter ikke alltid kjenner seg igjen i beskrivelsene av skolen. Kronikkforfatterne

kritiserer andre analytikeres<sup>57</sup> fokus på kunnskap og kunnskapsoverføringer og at de gir et bilde sett utenfra.

Sett at man med virkelighetskontakt sikter til å få kjennskap til hva aktørene som underviser i grunnskolen mener er tilfelle. Da blir drøftingen omkring motivet i skoleutviklingen, som er sentral i mye av den litteraturen som blir referert i kapittel 3, i seg selv virkelighetsfjern. Diskusjonen om det er det instrumentelle, det kulturelt/demokratisk dannende eller om det er individets frigjøring som skal dominere skoleutviklingen, er det jeg i kapittel 1.2 kalte ideologidrevet skoleutvikling og ikke virkelighetsforankret. Spørsmålet for skoleutvikling i et slikt perspektiv, blir hvordan skolen kan formes for å nå visse politisk styrte mål og ikke hva skolen trenger for å oppnå mål som de ser som viktig i forhold til faglige eller mellommenneskelige behov. Ninni Garm hevder at det er en generell globalisering og internasjonalisering som ligger til grunn for et "script" som de forskjellige landene har godtatt og som dermed styrer skoleutviklingen (Karlsen og Kvalbein 2003: 76). Aktørenes livsverden skal i følge Habermas' teoretiske begrepsapparat, kartlegges for å få tak i det sosiale feltets kultur og koder. Elevene er de aktørene som er målet for arbeidet i skolesektoren og det bør være blant disse aktørene oppmerksomheten for kartlegging og målformulering burde ligge. Den manglende reelle påvirkningsmulighet som er beskrevet i kapittel 3.6 i denne undersøkelsen, er også et eksempel på manglende reell bakkekontakt<sup>58</sup>.

I kapittel 3.8 om reformer, vises det til en undersøkelse foretatt av NIFU og en ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo. Her kommer det fram at lærerutdannere blant annet er misfornøyd med det gjennomsnittlige praksisomfanget som er redusert for den enkelte student. De nesten ferdigutdannede allmennlærere er misfornøyd med at studiet er for teoretisk og at de har fått for lite utbytte av studiet hva angår praktiske ferdigheter og forberedelse på det yrkesspesifikke. En undersøkelse foretatt av Norgesnettrådet viser at også skoleeierne ønsker en tydeligere yrkesretting av lærerutdanningen.

Liv Sundli påstår at høyskolen stiller krav til praksissiden i lærerutdanningen om å utarbeide planer, forskrifter og veiledningsdokumenter for praksisperiodene, men stiller ikke de samme kravene til den undervisningen som foregår på lærerhøgskolen. (Karlsen og Kvalbein 2003: 223ff.). En av høyskolelærerne uttaler i forbindelse med drøftinger om hvem som har ansvaret for praksisopplæringen av studentene, at det er skrevet lite om emnet og at det i rammeplanen for lærerutdanninga ikke er eget "strekpunkt". En annen uttalelse fra en

---

<sup>57</sup> I denne sammenhengen var det Alfred Oftedal Telhaug og Atle Måseides analyser om skolens nivå av kunnskaper og ferdigheter.

<sup>58</sup> Dette vil bli nærmere drøftet under delspørsmål 1 om styringsmål

informant tyder også på at høyskolelærerne stiller fritt til selv å vurdere hvor mye, hva og hvordan grunnskolehverdagen skal trekkes inn i undervisningen på høyskolen<sup>59</sup>. Disse uttalelsene kan støtte opp under påstanden til Sundli om en kamp mellom to ulike diskurser eller kulturer.

Jeg har beskrevet fem aktiviteter hvor informasjon kan overføres mellom aktørene i skolefeltet: praksisperiodene, kurs, undervisningsmateriell, forskning og fora for dialog. Kontakt med grunnskolen gjennom praksisperiodene er det eneste som er pålagt høyskolelærerne. Deres erfaringer var høyst ulike når det gjaldt verdien av denne kontakten. Uttalelser fra høyskolelærerne og studentene viser til at det må investeres i tid til samarbeid for å oppnå fruktbar dialog. Å holde kurs for grunnskolelærere, lage undervisningsmateriell eller å forske på praksisfeltet kunne høyskolelærerne gjennomføre, men det var ikke vanlig blant informantene eller andre høyskolelærere de refererte til<sup>60</sup>. Det eksisterer ikke et slik faglig forum som de etterlyste. Høyskolelærerne kan ikke sies å være formidlere av viten mellom grunnskolen og beslutningstakerne eller mellom grunnskolen og de ulike faglige miljøene, men de ønsket selv å være det.

#### Hindringer og muligheter.

Under analysen av andre delen i hovedspørsmålet vil jeg se nærmere på den meningskampen som foregår. Da vil det informantene har sagt om hierarki i skolefeltet bli analysert. I forbindelse med hvilke hindringer de så for virkelighetskontakt, trakk en informant fram den subjektive sannhet om hierarkiets virkning på kommunikasjon mellom aktørene. Det bør ikke nødvendigvis "finnes" et hierarki, for hvis aktørene mener at et slikt finnes, får det konsekvenser for deres handlinger. *"Hvordan det oppleves er jo like viktig da som forståelsen - opplevelsen styrer sier jeg - den subjektive sannhet"*. Derfor kan det tenkes at de tidligere omtalte "skyttergravene" skyldes en subjektiv opplevelse av et hierarki som er til hinder for kommunikasjon og deltakelse i hverandres virkelighet.

En høyskolelærer fastslo som tidligere nevnt, at det er skrevet lite generelt om virkelighetskontakt eller om hvordan den praktiske skolehverdag kan inkorporeres i undervisningen på høyskolen, mens en annen viste til at det er i ferd med å bedres siden didaktikk er et emne hvor det skjer mye nytt og spennende. En av høyskolelærerne var i ferd med å avslutte et hovedfagsstudium i matematikkdiraktikk som er et relativt nytt studium ved

---

<sup>59</sup> Tidligere sitert under 4.2 Ulike aspekter.

<sup>60</sup> Med unntak av en av informanten som hadde ved siden av eget arbeid i grunnskolen, drevet nettopp med kursing av grunnskolelærere i høyskolens regi.



høyskolen i Agder. Et slikt fag vitner om at ikke bare faglig fordypning er viktig, men at også det fagdidaktiske prioriteres.

Det studentene lærer i praksis skal altså i følge en lærerutdanner, støttes opp med teori i undervisningen på høyskolen. Eksempler fra England og New Zealand blir framhevet som et forbilde fordi lærerne har begrunnet sin undervisningspraksis i aktuelle læringsteorier. *"alle lærere jeg traff på New Zealand kunne alt om det siste som har skjedd innenfor læring. Satt litt på spissen ... jeg møter en virkelighet hvor den enkelte lærer i sitt klasserom begrunner sin didaktikk altså sin fagdidaktikk med syn på læring, det er jo helt fantastisk ... jeg er mye ute i skolene her i Norge og jeg møter så sjelden lærere som begrunner hva de jobber med ut i fra sitt syn på hvordan god læring skjer ... jeg har jobba med utgangspunkt i en hypotese om at her ligger en vesentlig kulturforskjell"*. Informanten sier samtidig at samarbeidet med grunnskolen ville gått lettere hvis praksislærerne var mer orientert mot teori om fagene, didaktikken knyttet til fagene og til generell didaktikk.

Jeg har tidligere skrevet om en informant som trakk fram at virkelighetskontakt ikke er et eget strekpunkt i rammeplanen for høyskolen. Det er mye som må være med i lærerstudiet og da kan denne uttalelsen tyde på at praksisnærhet blir nedprioritert til fordel for mye annet. Hvis det kan sies at lærerutdanninga mangler tilfredstillende virkelighetskontakt, kan denne manglende presiseringen i plandokumentet være en hindring.

To eksempler trekkes fram av høyskolelærerne, hvor det jeg har benevnt som pedokratiet, pålegger høyskolen ordninger som både høyskolen og grunnskolen har innvendinger mot, men må forholde seg til. Det ene er at studentene etter endt fireårig lærerutdanning skal være kvalifisert til å undervise i hele grunnskolen, de blir allmennlærere . En høyskolelærer referer til egen praksis som rektor hvor han var nødt til å la lærere undervise i fag de i realiteten ikke var kvalifisert for. *"jeg kjenner jo problematikken sett fra rektorenes ståsted rundt omkring - folk uten matematikk som må ta matematikk - hvor du da er redd for når de første foreldrene kommer med protester"*. Dette er et krav som særlig fagforeningen har stått bak. Det må løses på høyskolen, mens grunnskolen må ta konsekvensene av den valgte løsningen. Han etterlyser at høyskolen engasjerer seg mer i debatten fordi han mener det er vanskelig å uteksaminere studenter som skal være like gode i alt som kreves av lærere fra begynneropplæringen i norsk til å håndtere ungdommer fra 13 til 16 år. Det andre eksempelet er kvalitetsproblemet som oppstår når høyskolen for å opprettholde ressurstilgangen, må få flest mulig av de som kommer inn på studiet til å bestå. Høyskolen vet at grunnskolelærerne bedømmer lærerstudiet etter hvilken faglig kvalitet nyutdannede lærere har.

Ut i fra det som er kommet fram i kapittel 4 foreløpig, vil jeg trekke fram dilemmaet som oppstår fordi høyskolelærerne skal ha frihet til selv å velge innholdet i sin undervisning

på høyskolen, men samtidig gi studentene en allsidig profesjonell utdanning. Materialet mitt viser at studentene møter en inkonsistent undervisning ved høyskolen med tanke på forberedelsene til å kunne praktisere det rent håndverksmessige<sup>61</sup> ved det å være en profesjonell lærer. Det er ofte lærerutdannerens egen erfaring med undervisning av elever som er avgjørende mener de. Høyskolelærerne ønsker et tettere samarbeid med grunnskolen for å bedre profesjonsforberedelsene, men må også forholde seg til krav fra ”høyere” hold i hierarkiet om for eksempel modultilpasning av studiene og til krav om å være faglig oppdatert og helst i forkant med egen forskning eller til krav fra den sentralstyrte og kanskje ideologistyrte skoleutviklingsprosessen.

Fenomenet virkelighetskontakt i skoleutviklingsprosessen kan ut i fra mitt materiale foreløpig oppsummeres med at både høyskolelærerne og spesielt studentene ønsker økt og mer målrettet praksisopplæring, mens emnet er gjenstand for få direkte drøftinger i den pedagogiske litteraturen som jeg har valgt ut.

### 4.3 Meningskamp

For å analysere den meningskampen som jeg finner i mitt materiale, vil jeg først se på skolen som et sosialt felt, deretter vurdere den symbolske makten og hvilke redskaper som tas i bruk for å utøve denne makten. Pedokratene kan være den gruppen som innehar denne symbolske makten og det jeg har kalt desinformasjon kan være de dominertes måte å ta imot reformer fra maktfeltet. Jeg vil så se på kommunikasjonens økonomi og hvilke styringsmekanismer som kan være virksomme i skolefeltet. Deretter vil jeg vurdere mitt materiale for å se hvilke investeringer aktørene i skolefeltet gjør. Den meningskampen som framgår av materialet vil oppsummere kapittelet.

#### Sosialt felt.

Bourdieu sier at samfunnet kan analyseres ved hjelp inndelinger i sosiale felt<sup>62</sup>. Skolen, fra barnehage til universitet, kan sies å være et slikt felt med ulike arenaer, hver med sine aktører. I forhold til denne undersøkelsen er grunnskolen, høyskolen/universitetet, fagforeningene og departementene de mest aktuelle arenaene. Elever, foreldre, lærere og skoleadministrasjon er

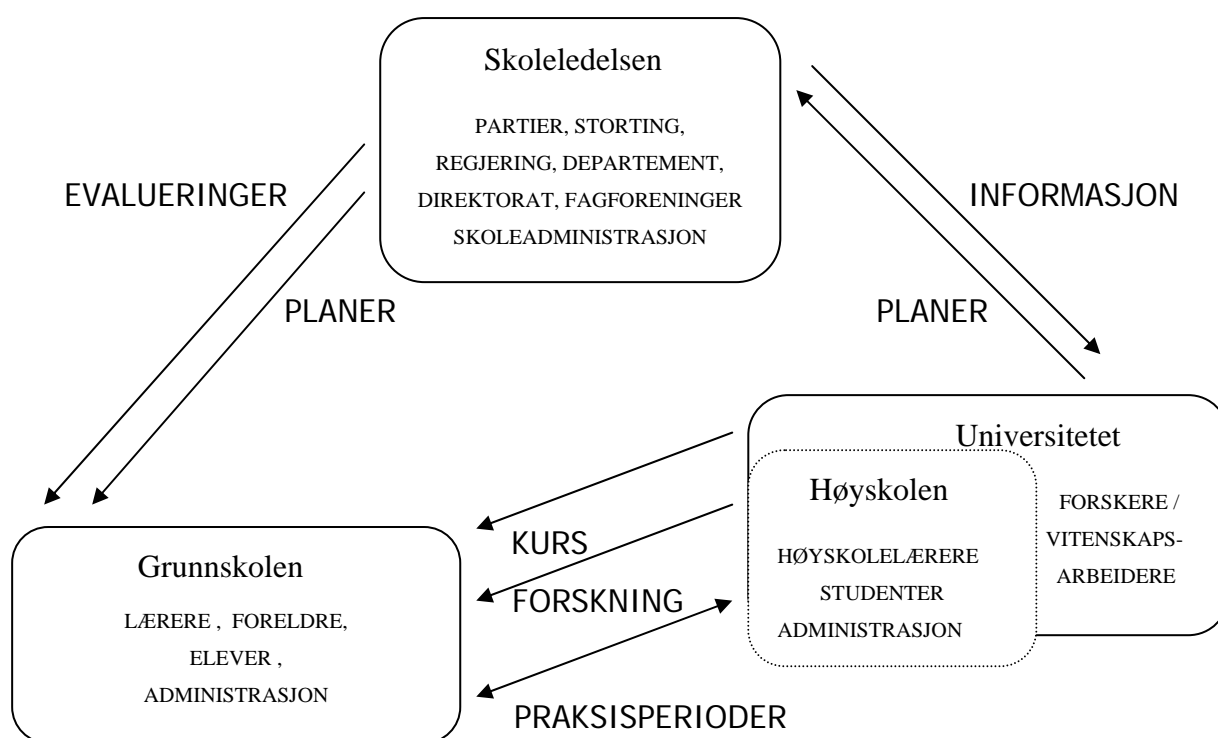
---

<sup>61</sup> Didaktikk er beskrevet som undervisningskunst, noen ville kanskje heller bruke ordet ”tusenkunstner” fordi det er mange hensyn å ta for at en lærer skal få formidlet kunnskap. Høyskolelæreren skal undervise hvordan en grunnskolelærer må ha godt forberedte undervisningsopplegg som inngår i årsplanen, ta individuelle hensyn til elever i klassen, kunne ”lese” elevenes dagsform, endre formen underveis, ta hensyn til praktiske rammefaktorer, være en god kollega, lojal overfor fellesvedtak og være en tydelig voksen med evne til å vise eleven omsorg.

<sup>62</sup> Jf kapittel 2.1 om forforståelse.

viktige aktører i grunnskolen, mens studenter, høyskolelærere og høyskoleadministrasjon er det på høyskolen. Skoleledelsen representerer den arenaen som Slagstad kalte pedokratene. Disse er hovedsakelig departementer, direktorater, skoleadministrasjon på statlig og fylkeskommunale plan<sup>63</sup>, fagforeninger og skolepolitikere, det vil si partier, Storting og regjering. For å analysere makt ut i fra den forståelse jeg beskrev i kapittel 2.1, må også relasjonene mellom aktørene undersøkes.

Figur 4.1 Skolefeltet



Figuren er ikke ment å gi en fullstendig oversikt over skolefeltet, men et bilde på det som er aktuelt for denne undersøkelsen. Firkantene er arenaer i skolefeltet med relevante aktører, pilene viser relasjonene mellom aktørene.

For aktørene i skolefeltet er oppmerksomheten rettet mot ulike relasjoner. De jeg benevner som pedokratene er konsentrert om skolens overbygning. Skolens oppbygning og

<sup>63</sup> Som tidligere nevnt er det flere aktører tilknyttet dette begrepet.

innhold fra barnehage til universitet, gjennomføring av reformer, forskning om skolefeltet, den til enhver tid aktuelle skolepolitikk, hvem som er de styrende aktørene, ytre forhold som har betydning for skolefeltet og skolen slik den praktiseres, er en kort oppramsing av de emnene som kommer fram på bakgrunn av mitt materiale. Studentene i mitt intervju var opptatt av undervisningen på høyskolen, praksis, hvilke valg de måtte gjøre for å bygge opp egen utdanning og yrkets status. Høyskolelærerne rettet sin oppmerksomhet mot virkelighetskontakten<sup>64</sup>, innholdet i lærerutdanningen (særlig den didaktiske delen), grunnskolens hverdag, praksisopplæringen og ansvaret for denne, profesjonalitet, læreplaner, hvordan endringer kunne gjennomføres, forskning, faglig nivå hos studentene, forholdet høyskole og universitet, hierarki og informasjonsflyten mellom de ulike arenaene i skolefeltet.

Pilenes retning i denne figuren illustrerer at kommunikasjonen mellom aktørene oftest går fra aktører høyere oppe i skolehierarkiet og til de som er nærmere skolehverdagen<sup>65</sup>.

#### Symbolsk makt.

For å ”avsløre” det aktørene i mitt materiale mener om hvem som dominerer og hvem som er de dominerte har jeg stilt spørsmål om hvilken kunnskap aktørene gir uttrykk for at de har om maktfordeling i skolefeltet og hva de mener om den<sup>66</sup>.

De aktørene som dominerer, har mest av den kapital som er verdifull i feltet, ifølge Bourdieus begreper. Pedokratene rår over blant annet den økonomiske makten fordi de bevilger de økonomiske midlene og legger retningslinjer for ressursbruk i skolen. Sosial kapital skal jeg drøfte under delspørsmål tre<sup>67</sup>, men i utgangspunktet er det rimelig å anta at pedokratene også her på grunn av det formelle hierarkiet, har størst innflytelse på skoleutviklingen. I forbindelse med symbolsk makt i skolefeltet er det fordelingen av den kulturelle kapitalen som er gjenstand for analyse her og defineringen av det som til en hver tid skal stå som det verdifulle.

Det har vært ulike aktører i løpet av den norske skoles historie som har innehatt de mest verdifulle kriterier for å ha innflytelse på skoleutviklingen. (Telhaug og Mediås 2003: 356). På 1800-tallet var det teologene og til dels filologene, så ble læreren viktig mest fordi ulike kulturelle bevegelser sto sterkt, for eksempel målbevegelsen og ulike religiøse vekkelser. Fra midten av forrige århundre var det de teoretiske pedagogenes kunnskaper som

---

<sup>64</sup> Som jeg tidligere har skrevet er dette fokuset bestemt av emnet for intervjuet

<sup>65</sup> Jf figur 4.2 om informasjonsflyt i skolefeltet hvor dette blir drøftet.

<sup>66</sup> I kapittel 2.1 skriver jeg at begrepet symbolsk makt kan brukes for å analysere forhold i det sosiale feltet som omhandler praksisforankring av skoleutviklingen.

<sup>67</sup> Delspørsmål 3: Er arbeidet med å fremme kontakten mellom institusjonene i skolehierarkiet prioritert?

betydde mest, men fra 1980 årene ble verdiene til det politiske sentrum gjennom Hernes' reformprogram dominerende. Mot slutten av 1900 kommer siviløkonomiske verdier inn som viktige for skolepolitikerne. Oppsummert kan det sies at det kan se ut som det er verdiene som pedokratene til en hver tid antar som verdifulle, som styrer skolen. Med unntak av en periode første halvdel av 1900 tallet, har dette vært aktører som ikke har sitt daglige virke i skolen. Det kan imidlertid diskuteres om vitenskapsfolk tilhører pedokratiet, det vil si at de ikke selv deltar direkte i arbeidet med skolehverdagen. På bakgrunn av Slagstads innhold av begrepet, kan det sies at det kommer an på den måten forskerne forholder seg til skolefeltet på. Hvis disse funnene om at pedokratiet er de med symbolsk makt i skolefeltet, ville det vært interessant å se hvilken kontakt forskere har med skolehverdagen. En slik analyse kan imidlertid ikke gjøres ut i fra mitt materiale.

Som tidligere nevnt i analysen, er det lite å finne av uttalt drøfting omkring virkelighetskontakt i den pedagogiske litteraturen i denne undersøkelsen. Noen emner dreier seg imidlertid om kravet om praksiskontakt, men mest når det gjelder forhold rundt selve lærerutdanningen ved høyskolene. Planen for lærerutdanning er en rammeplan med stor frihet for den enkelte høyskolelærer til å bestemme innholdet og vektlegging. Dette kan være fordi de ønsker å gi frihet til for eksempel å lage en praksisnær utdanning. Karl Øyvind Jordell konkluderer imidlertid med at det i den nye stortingsmeldingen om lærerutdanningen (St.meld.nr.16, 2001 – 2002), er manglende sammenheng mellom det studentene lærer på høyskolen i de ulike fagene og det som kreves av dem som praktiserende lærere. De mener også at ansvaret for praksisopplæringen er uklar. Det kan være en forklaring at høyskolelærerne ikke bruker sin mulighet til å forme studiet i den ønskede retningen, kanskje fordi de prioriterer andre sider ved utdanningen eller ikke har den reelle makten til å forme studiet.

Også Rune Slagstad gir uttrykk for å være tilhenger av økt praksisnærhet når han argumenterer for et tosporet system i høyere utdanning, hvor høyskolene skal ha "en markant yrkesinnrettet funksjon" som blant annet innebærer at forskningen ved høyskolene skal være yrkesrettet. Jeg har funnet lite i den pedagogiske litteraturen som kan tilsi at for eksempel et flertall blant skolepolitikerne går inn for dette. Slagstad påpeker i en annen sammenheng at det nettopp er manglende kjennskap til de virkelige forholdene som er årsak til at Hernes' forsøk på å forene det identitetsdannende og det instrumentalistiske i skolereformene ikke

lykkes<sup>68</sup>. Peder Haug er en annen som på bakgrunn av forskning uttaler at lærerutdanningen ikke er nok profesjonsrettet.

Problemet med virkelighetskontakt hos pedokratene kan oppsummeres med at emnet ikke er et uttalt behov fra pedokratene selv og at de er avhengig av å få informasjon om virkeligheten fra de som mener at det er viktig at de har denne forankringen. Vitenskapsarbeiderne er en mulig aktørgruppe som relativt fritt kan velge fokus på forskning i skolefeltet<sup>69</sup>.

Høyskolelærerne er forventet å være blant vitenskapsarbeiderne, de er blant annet pålagt å drive med forsknings og utviklingsarbeid. Uttalelsen om at dette ”mye er en privat sak”, kan tyde på at innholdet i dette arbeidet ikke er mye debattert i kollegiet ved høyskolen og at lærerhøyskolene ikke har en vitenskaplig tradisjon. Imidlertid er høyskolelærerne uansett i en mellomposisjon idet de underviser de som igjen skal undervise i grunnskolen. De skal ha et vitenskaplig forhold til sitt fag nesten på linje med universitetsarbeidere og samtidig forberede sine studenter til å bli dyktige profesjonsutøvere i et sammensatt yrke. Det blir på en gang et krav om å fokusere på fag og et krav om å spre oppmerksomheten på områder hvor de kanskje ikke er spesielt faglig skolerte. Blant mine informanter hadde altså alle undervist i grunnskolen og noen hadde erfaring nært i tid som de brukte i sin undervisning og ellers i arbeidet ved høyskolen ”*jeg er med å utvikle en etterutdanningsmodul i naturfag og da satt vi på et møte... med utviklere fra høyskolemiljøet, skolefolk og noen kjemikere fra universitetet i Oslo, hvor jeg følte meg helt i midten da det gikk på det faglige nivået som han mente at vi skulle legge oss på, et kjempe høyt nivå og de forutsatte selvfølgelig at de hadde komplette læreverk på lærerværelset i alle skoler, men lærebiblioteket eksisterer så godt som ikke lenger, de siste fem årene er det ikke penger i dette systemet ... han svarte at det måtte jo være deres (grunnskolenes) problem når vi laget en modul... så klart at det provoserte meg veldig... man må forholde seg til en virkelighet*”. Et annet poeng som viser denne mellomposisjonen, er høyskolelærernes egne erfaringer fra grunnskolen. En informant sa at han hadde erfart at arbeidet med læreplaner i grunnskolen var strevsomt ”*min erfaring med læreplan er svette og blod og ikke tårer, men forbannelse ikke sant det er umulig å komme gjennom naturfagplanen for eksempel alle temaene i L-97, hvis du skal følge læreplanen med elevaktivitet og undring og øvelser og alt mulig sånt så er det dønn umulig*”. Han sa videre at det var enda vanskeligere å få studentene på høyskolen til å lage realistiske opplegg ut i fra den samme læreplanen. Han refererte også til negative reaksjoner hos grunnskolelærerne på undervisningsopplegg fra studenter ”*det er klart at hvis vi kommer og presenterer dette til grunnskolelærere så blir de irriterte*”.

---

<sup>68</sup> Se denne undersøkelsens kapittel 3.4

<sup>69</sup> Forskere forsøkes styrt av politikere som bestemmer fokus på oppdragsforskning og som gir lave grunnbevilgninger til de ulike fagenes grunnforskning. I denne grunnforskningen styrer vitenskapen fokuset og er autoptiske i den forstand at hvert fag driver sin egen ”forskningsfront”.

Det er flere andre faktorer som bestemmer hvilket faglig innhold lærerutdannerne ender opp i undervisningen. Studentenes forkunnskaper og den vektlegging faget har i utdanningen er faktorer som binder. Ambisjoner i forhold til å kunne påvirke hverdagen i grunnskolen er også bestemmende. En av mine informanter kom stadig tilbake til ønsket om å endre undervisningspraksis i grunnskolen i sitt fag. For å øke den didaktiske kunnskapen hos alle som skal undervise, nevnte en av høyskolelærerne mastergradstudiet i matematikkdidaktikk som et eksempel til etterfølgelse for andre fagdisipliner og at det kan gi høyskolen større frihet til å både ha et faglig nivå som studentene kan studere videre på og som er tilpasset krav om at undervisningen skal være profesjonsdannende.

En informant understreket på bakgrunn av hva som var kommet fram i løpet av samtalen, at det var nødvendig å få en debatt i gang ved høyskolen om hvordan praksisfeltet skulle benyttes i likhet med den etterlyste debatten om å definere innholdet i erfaringsbegrepet. Han sa videre at praksisfeltet måtte være med på denne debatten som blant annet måtte handle om hva som er verdt å ta vare på og hva de kan forvente av hverandre i spillet mellom høyskolen og grunnskolen. Uttalelsene som kom fram i løpet av samtalen, kan forstås dit hen at denne mellomposisjonen som høyskolelærerne sier de ser seg selv i, gir dem lite handlingsrom for å bestemme det faglige nivået og innholdet i lærerutdanningen.

En annen måte å tolke etterlysningen av en debatt om viktige temaer som erfaringsbegrepet og bruk av praksisfeltet, er at høyskolen er seg sjøl nok, det vil si at institusjonen lever sitt liv og løser sine interne oppgaver. Det kan være lærere ved skolen som har etablert tradisjoner lenge før høyskolesystemet ble innført. Kravet om å forske og delta i debatt kan føles pålagt. Og høyskolelærerne kan ta i bruk strategier som desidentifikasjon<sup>70</sup>. De tilpasser endringskrav de tradisjonelle løsningene.

Relasjonen mellom høyskolelærerne og grunnskolelærerne kan også gi innblikk i hvilke aktører som dominerer og hvilke som blir dominert når det gjelder å ha innflytelse på skolehverdagen. Kvaliteten på den kontakten som er mellom grunnskolelærere og høyskolelærere ble kommentert i flere sammenhenger i løpet av samtalen mellom høyskolelærerne. Verken ord som ”skyttergraver” eller beskrivelser som passer til begrepet privatpraktiserende lærere er betegnelser som assosieres med godt samarbeidsklima ”...*det er noe med lærerkulturen i norsk skole tradisjonelt; der går en lærer inn og lukker døra og er aleine med elevene og er ikke utsatt for noe evaluering av noe slag...*”. En informant sa at dette forårsaket mange misforståelser og hindret ønsket samarbeid.

---

<sup>70</sup> Jf kapittel 2.1 om forforståelse.

Siden faget KRL er et nytt fag i grunnskolen, krever det ny didaktisk tilnærming<sup>71</sup>. Her er høyskolen i en annen posisjon enn i de andre skolefagene som har vært undervisningsfag i grunnskolen i mange år. Høyskolelærerne og studentene har både en bedre faglig forutsetning og didaktisk kjennskap enn grunnskolelærere ”KRL inneholder jo masse som ikke fantes i gamle lærerutdanninga - så for meg å sende ut studenter med nye kunnskaper som ingen før har hatt det blir noe av kluet - det er ikke ny teori oppå det gamle det er ikke ny pedagogisk vinkling det er det at de(studentene) kan ting som ikke andre kan - det er litt voldsomt det blir veldig fokus på den derre Blindern biten<sup>72</sup> de skal kunne mye om Buddhismen og så videre da blir jo studentene og jeg veldig mye bedre da (enn grunnskolelærerne)”.

Høyskolelærerne gir altså uttrykk for at det viser seg å være vanskelig å grunnfeste de nyere didaktiske forskningsresultatene i grunnskolen. Det blir imidlertid sagt at et mer realistisk bilde av skolehverdagen hos lærerutdannerne kan være en farbar vei.

Nettopp når det gjelder tid til faglig fordypning er høyskolelærerne annerledes stilt enn grunnskolelærerne. De 200 årstimene til FOU-arbeid styrer hver enkelt lærerutdanner selv<sup>73</sup>, og det gir dem muligheter som de ikke hadde da de arbeidet i grunnskolen eller på videregående ” jeg opplever det som litt luksus å ha disse 200 timene det er sinnsykt lite men det skiller jo jobben min her fra jobben på videregående ”. Dette gir dem et faglig fortrinn framfor grunnskolelærerne.

Oppsummert kan man si at i forbindelse med den kulturelle kapitalen er det et sammensatt svar på hvem som bestemmer hva som skal være verdifullt i feltet. Kunnskap er som tidligere nevnt viktig for å få gjennomslag for ønsket utvikling i uformingen av skolen.

Hvis det er kjennskap til elevenes hverdag som skal være verdifullt, er grunnskolelærerne de med mest kapital. Her er imidlertid problemet at disse ikke er en gruppe som har et forum hvor de kan påvirke skoleutviklingen. Høyskolelærerne etterlyser et slikt forum litt i en annen sammenheng, de nevner imidlertid ikke lærernes fagforening som en mulighet. Høyskolelærerne og forskere kan være formidlere av kunnskapen om virkelighetsforståelsen. Da vil lett grunnskolelærerne gi fra seg muligheten til å bestemme hvilken informasjon som skal nå fram og bli tatt hensyn til for å utvikle skolen. Nå er det lite i mitt materiale som tyder på at kontakten mellom høyskolen og grunnskolen er av en slik karakter at høyskolelærerne kan innta en posisjon som formidler av kunnskap om virkelighetsforståelsen.

---

<sup>71</sup> FN er nå i ferd med å stoppe den utformingen dette faget har fått.

<sup>72</sup> Det er flere informanter som bruker betegnelsen ”Blindern biten” eller ”Blindern greia”. Disse begrepene står for de vitenskaplige kravene som de ulike fagene ved høyskolen måtte tilfredstille. Informantene var ansatt ved en høyskole på Østlandet og forholdt seg derfor mest til universitetet i Oslo.

<sup>73</sup> FOU-arbeidet blir grundigere drøftet i kapittel i denne undersøkelsen.



I flere drøftinger i denne analysen er det kommet fram at det er lite som tyder på at kunnskapen om grunnplanet i skolefeltet dominerer utdanningen av lærere. Det er imidlertid et sterkt ønske fra studentene om å øke kontakten og styrke profesjonsorientering, men det har det altså vært gjennom flere generasjoner med studenter. Muligens vil studenter alltid ønske mer av det praktiske i en profesjonsutdanning siden de har valgt et studie hvor de relativt lett kan få tilgang til kunnskap om hva som vil kreves av dem i en framtidig arbeidssituasjon. I forbindelse med denne problemstillingen får studentenes standpunkt imidlertid støtte fra evalueringer av læreplandokumenter som viser at det til dels er den samme kritikk som går igjen fra plan til plan.

Hvis det er ny faglig eller didaktisk viten som skal være det verdifulle, stiller forskere og for så vidt høyskolelærere med forskererfaring sterkest. De har størst mulighet til å holde seg faglig oppdatert og sågar i forkant, og de kan verifisere nytten av ulike metodiske opplegg enten de er nye eller de har vært praktisert lenge. Deres problem ser imidlertid ut til å være manglende kunnskaper om for eksempel rammefaktorer i grunnskolen, slik at gjennomføringen av deres nye viten kan strandre på praktiske barrierer. Lærerne i grunnskolen kan ikke velge å se bort fra disse faktorene, mens vitenskapsarbeidernes muligheten til å ha direkte innflytelse på utformingen av skolehverdagen nettopp kan reduseres på grunn av denne manglende virkelighetsforståelsen. Blant høyskolelærere er det i tillegg, ifølge mitt materiale, en manglende tradisjon på det å forske fram ny viten.

Hvis det er slik at det ikke er viten om grunnplanet som er den verdifulle kapital, men at denne kapitalen eies av de aktørene som er i den posisjon at de bestemmer hva som skal være aktuelle plandokumenter for de ulike arenaene i skolefeltet og ellers har innflytelse på feltets struktur, da er det kun mulig for pedagogene i grunnskolen og ved høyskolen å påvirke indirekte. Pedokratene har da beslutningsmyndighet ikke bare over struktur og framtidig skolesystem, men er også i en posisjon hvor de kan velge den informasjon de vil ta hensyn til om den allerede bestående skolen. Uttalelser fra mine studentinformanter om manglende praksisnærhet i undervisningen og undersøkelsen som viser at evalueringer av plandokumenter om skolen gjentagende kritiserer denne mangelen, kan tyde på at høyskolen på tross av ønsket om bakkekontakt, ikke makter å gjennomføre den.

Mitt materiale viser altså at de som tar avgjørelsene om skoleutviklingen, ofte i denne undersøkelsen omtalt som pedokratene, besitter de dominerende posisjonene og dermed innehar den symbolske makten. De har makt til å bestemme hvilken kunnskap om skolefeltet som skal tas hensyn til, makt til å ta avgjørelsene og bestemme virkemidlene. De andre aktørene har imidlertid mulighet til å påvirke gjennom informasjonsflyten og ved å

operasjonalisere vedtakene. Informasjonsflyten er det først og fremst vitenskapsarbeiderne utenom pedokratene selv, som influerer. Høyskolelærernes påvirkning foregår mest gjennom å operasjonalisere vedtatte rammeplaner. For å virkelighetsforankre skoleutviklingen i større grad enn det som nå er tilfelle, må virkemidlene settes inn hos disse aktørene.

#### Symbolske redskaper.

Jeg spør i kapittel 2.1 om pedokratiet har makt til å konstruere virkeligheten, om de styrer kommunikasjonen mellom aktørene i skolefeltet, om aktørene i skolefeltet oppfatter dette som legitimt og om dette pedokratiet kan betegnes som et ”spesialkorps” med en egen form som ikke umiddelbart er tilgjengelig for andre aktører i feltet. For å prøve å finne svar på noe av dette vil jeg videre i analysen søke å finne hva de ulike aktørene i mitt materiale gjør for å yte innflytelse på skoleutviklingen.

De studentene jeg intervjuet ga uttrykk for frustrasjoner i forbindelse med deres forhold til skoleutviklingen mer enn at de så hvilke muligheter de hadde for å påvirke. Det var deres relasjon til høyskolen og til praksisfeltet som de kunne si noe om. Straks samtalen dreide mot for eksempel forskning var det lite respons. Manglende informasjon og den uensartede undervisningen trakk de fram som frustrerende. I tillegg til at de ikke kunne si hvor ansvaret for praksisopplæringen lå, var det mye usikkerhet rundt skikkethetsvurderingen<sup>74</sup> som de alle skulle måles opp mot. Studentene sa at den uensartede undervisningen de møtte hos høyskolelærerne er forvirrende og at det er for vilkårlig hvilket læringsutbytte den enkelte student får. For eksempel velger studentene selv relativt fritt vinklingen på mange av oppgavene de skal besvare ”*det blir en litt tilfeldig greie hvor du sjøl må velge hva du skal komme borti*”. De synes også at veiledningen de får i forbindelse med disse valgene er mangelfulle og at egen erfaring gir lite støtte ”*vi får beskjed om å lese rammeplanen og fagplanen og at vi finner det vi trenger der*”.

Når studentene skal velge fordypningsfag det fjerde året, trekker de fram tre faktorer som er bestemmende. De må like faget, de undersøker om faget er etterspurt ved ansettelse og vurderer fordypningsfaget ut i fra kjennskap til det omdømme faget har på den aktuelle høyskolen ”*man må se på - dette faget ønsker jeg – OK - hvilken lærer er det i det faget - jeg for eksempel jeg vil velge norsk 2 fordi foreleseren er vanvittig dyktig - for det første har han jobba i skolen, vanvittig mye erfaring både fra barnetrinnet og ungdomstrinnet og han har vært lærebokforfatter - har vært mye ute i felten og samlet empiri og sett hva som trengs, han har også en vanvittig fortellerevne...han holder effektive, konkrete forelesninger med mange gode råd om hvordan undervise og er inspirerende – dessuten liker jeg den etiske*

---

<sup>74</sup> Skikkethetsvurderingen blir nærmere drøftet under delspørsmål 1.

vinklingen hans” . Når studentene velger fag, gir de samtidig beskjed om hva de foretrekker. Dette er en mer indirekte måte å bestemme innholdet av studiet, men like fullt et redskap studentene har og i følge mine informanter også bruker.

Høyskolelærerne kom med lite som indikerte påvirkningsmuligheter oppover i skolehierarkiet. En informant refererte til deltakelse i utvikling av modulsystemer og uttrykte heller frustrasjon over å kjenne til hverdagen ute i skolene enn at hans erfaringer ble tatt hensyn til i resultatet *”når studiet skal inn i det store systemet og til sammen bli en del av et mellomfag og sånt, så er det fryktelig vanskelig altså - forskjellen på å kjenne læreplanen på kroppen og vite at dette rekker du ikke til en lærerutdanner som står på høyskolen og forteller om og lager kjempestore prosjekter hvor studenten får jobbe 4 uker med et prosjekt som skal ta 2 uker i grunnskolen og som da i realiteten ødelegger en del andre temaer i det faget - det er klart når studentene kommer ut også møter virkeligheten på en sånn måte de - ja - det blir en konflikt (A: ja)”*. Han får støtte hos en annen som legger til at for eksempel 5 studiepoeng i et fag ved lærerstudiet ikke er kompatibel med 5 studiepoeng ved et rent fagstudie på grunn av profesjonsvinklingen. I tillegg tilstreber de en tverrfaglighet i studiet ved lærerhøyskolen.

Lærerutdannerne kunne influere via forskning og evalueringsarbeid. Det foregikk imidlertid i følge mine informanter lite av dette<sup>75</sup>, men at noen deltok i evaluering av for eksempel L 97. Blant de som arbeidet med doktorgradsavhandlinger på høyskolen mente en av mine informanter at muligens manglende empiriforankring var en av årsakene til at noen aldri ble ferdig.

Det var særlig en av høyskolelærerne som flere ganger gjennom intervjuet etterlyste at høyskolen deltok i debatter angående utvikling av skolen i Norge. Ingen av de andre tok opp dette emnet i løpet av samtalen. En forklaring på dette kan være at virkelighetsforankring var utgangspunkt for intervjuene og at deltakernes oppmerksomhet derfor ble fokusert mot grunnskolen og ikke mot skoleutvikling generelt. Det ble høyskolelærernes mulighet til å få gjennomført for eksempel nyere didaktiske forskningsresultater som fikk fokus, altså deres mulighet til å påvirke skolehverdagen mer enn skoleutviklingen. Det som umiddelbart kan sies, er at skoleutvikling ikke er annet enn den skolehverdag som til en hver tid er rådende.

Høyskolelærerne var altså opptatt av å opprettholde den kontakten de allerede hadde med grunnskolen, forbedre den og utvikle nye former. Forslaget om å opprette fora for informasjonsutveksling er et eksempel. Det ble påpekt at høyskolelærerne måtte være lydhøre for lærernes oppfatning av skolehverdagen for at de skulle få innpass for nytenkning. Det var altså ikke nok for dem å eie kunnskapen om den gode undervisning for å ha innflytelse på

---

<sup>75</sup> Drøftes mer under delspørsmål 4.

skolehverdagen, de måtte også implementere sin viten om metode i måten å presentere det nye på overfor grunnskolelærerne.

I følge mine informanter er høyskolelærerne gitt muligheten til i en viss grad å forme lærerutdanninga ved egen høyskole. Rammeplanen karakteriseres som vid og den enkelte høyskolelærer har relativt stor innflytelse på hvordan arbeidsoppgavene skal gjennomføres. Særlig framheves deres mulighet til faglig fordypning som gir dem større mulighet til å fremme sitt fag enn for eksempel lærere i videregående og i grunnskolen. Studentenes faglige nivå ved oppstart på høyskolen, ble her nevnt som en begrensende rammefaktor for å utvikle eget fag. Det har i det siste snaue tiåret vært vanskeligere å rekruttere søkere til lærerutdanningen i følge en informant, et resultat er at en del av studenter kun har del eksamen fra videregående og mangler derfor kompetanse på dette nivået i for eksempel religion og naturfag.

Høyskolelærerne gir eksempler på områder hvor deres valg blir styrt av utenforliggende faktorer. Prinsippet om fritt skolevalg kan sies å være del av en større ide og får konsekvenser utover de tiltenkte. I forbindelse med samtalen høyskolelærerne hadde omkring dannelsen av et forum for informasjon refererte en informant til erfaringer han hadde fra sin hjemkommune hvor to skoler kom i et konkurranseforhold som resulterte i full stopp i den lille kommunikasjonen som var etablert dem i mellom. Et annet eksempel er det faglige nivået på studentene som søker opptak ved lærerhøyskolene. Dette kan ikke på samme måte forklares ut i fra et politisk vedtak, men er mer resultat av flere sammensatte faktorer. Følgene for studiet ved høyskolen er likevel stor. En informant sier at på syv år har gjennomsnitts karakteren for å komme inn direkte fra videregående sunket fra 4,8 til kun bestått karakter. Han påpeker følgene for det faglige nivået, men mener at vel så viktig som opptakskarakterer, er motivet bak valget om å utdanne seg ved lærerhøyskolen *"hvis de hadde 5 er før så hadde de flere valg og da valgte de mye mer bevisst lærerutdanninga fordi du ønsket det sjøl – nå får vi mange som ikke vet hva de skal bli når de blir store - så går de her og tusler rundt i dette systemet - og det er stadig flere som blir overført fra a-etat og folk som skal omskolere seg"*. En annen informant forteller om sitt fag, KRL, at studenter med deleksamen fra videregående kan starte på høyskolen helt uten å ha hatt undervisning i religion. Han løser det ved å anbefale dem å lese en videregående lærebok den første uka. Pedokratene på toppen av maktfeltet kan neppe pålegges ansvaret for bevisst å ha tatt beslutninger som førte til disse to eksemplene, men de har vært med å gjøre prioriteringer som har fått disse følgene.

Styring av forskningsmulighetene er et annet område som høyskolelærerne trekker frem. De sier de har mulighet til å være del av større prosjekter som for eksempel

evalueringer av innførte reformer, men at det sjeldent er nok tid i ordinære stillinger. De blir avhengig av å søke om eksterne midler og står derfor ikke fritt til for eksempel vinkle forskningen mot skolehverdagen. Det er ingen som tilbyr dem slike oppdrag, de må søke og konkurrere med andre som har mer erfaring og kanskje er velrenommerte på sitt felt.

En informant framhever muligheten de har til å i en viss grad forme studiet ved høyskolen fordi rammeplanen gir valgmuligheter, men at bestemmelsen om modultilpasning av de ulike fagene innskrenker valgmulighetene igjen. Som svar på dette mener en annen informant at de på lærerhøyskolen må arbeide for at det blir studier på masternivå som har en fagligdidaktisk vinkling. En slik mastergrad finnes for eksempel i matematikk.

En annen og kanskje vel så styrende faktor for operasjonaliseringen av rammeplanen er den tradisjonen at etter fire års studie ved lærerhøyskolen skal den ferdige studenten være kvalifisert for å undervise i sine fag fra 1. til 10. klasse.

Etter kvalitetsreformen ved høyere studier ble innført, får høyskolen økonomisk uttelling for hver student som består eksamen. Dette understreker høyskolelærerne, kan føles som et press fra skolens administrasjon som påvirker og kanskje senker det faglige nivået de krever for å bestå eksamenene. Det kan sies at dårlige ståkarakterer blir ekstremt viktig.

En annen bestemmelse som begrenser høyskolelærernes undervisning særlig i forhold til virkelighetsforankring, er at lærerhøyskolens administrasjon bestemmer hvilke skoler som skal være praksisskoler. Dette gjør så høyskolelærerne mister noe av muligheten til å styre undervisningen. Det er som tidligere nevnt, et ønske fra en informant å kunne velge praksisskoler.

Det jeg har berørt her er altså høyskolelærernes mulighet til å forme undervisningen av eget fag ved deres egen høyskole, eller sagt annerledes, hvilke redskaper de innehar for å få gjennomført egne oppfatninger om lærerutdanningen. Siden dette ikke ble et presisert emne i intervjuet har jeg alt for lite materiale til å trekke noen slutninger om et så omfattende emne, jeg kan kun antyde ut i fra det de sa om emnet i andre sammenhenger. Det var også for lite av samtalen som dreide seg om høyskolelærernes mulighet til å påvirke skoleutviklingen generelt, sammenliknet med dette var de altså mer opptatt av hva de kunne gjøre for å påvirke utformingen av studiet ved egen høyskole og av å få gjennomslagskraft for sine prinsipper for undervisningen i grunnskolen. Men i følge mitt materiale, er det i operasjonaliseringen av rammeplanene at høyskolelærerne bruker sin mulighet til å påvirke skoleutviklingen. Gjennom å bestemme innholdet i lærerutdanningen er de med å forme de framtidige lærerne. De benytter seg derimot lite av muligheten de har til å påvirke informasjonsflyten mot universitetene, skoleledelsen eller grunnskolen.

Hva er det så i den foreliggende litteratur som sier noe om hvem som regjerer redskapen til å forme skoleutviklingen? Jeg har tidligere i denne analysen påstått at de som sitter sentralt og høyt oppe i maktfeltet kan velge hvem som skal få gjennomslag for sine ønsker om skolen. Den historiske gjennomgangen til Mediås og Telhaug viser at det er sentrale aktører som har dominert skoleutviklingen de siste 200 år<sup>76</sup>. Gustav E. Karlsen støtter denne gjennomgangen i sin vurdering av hvilke styringsdiskurser som har vært dominerende. Det patriarkalske styringssettet dominerte fram til like før andre verdenskrig, så ble det delt mellom den positivistiskorienterte pedagogikkfaget som regjerte sentralt i landet og lærerhøgskolene som satset på at verdiformidling og fagdisiplinene skulle dominere skoleutviklingen via lærerutdanningen. Den demokratiske styringsdiskurs ble i likhet med andre felt i samfunnet, styrket. Respekten for den autoritære styringsformen er mest sannsynlig synkende i denne perioden, men som jeg skrev i kapittel 3.7, er det selv når en demokratisk styringsdiskurs skal råde, fullt mulig for pedokratene å styre gjennom sine løsninger. Karlsen mener at markedsstyrings diskurs er mer betegnende for styringssettet mot slutten av 1900-tallet. I kapittel 3.4 skriver jeg om hvilken sentral rolle enkelte påstår at skolen har i samfunnsutviklingen. Sett at dette er rett, da blir de aktørene som innehar muligheten til å bestemme hva som skal være av verdi i skolen sentrale aktører også utover bare for skolefeltet.

Disse aktørene som altså ikke har direkte kontakt med skolehverdagen, bruker flere redskaper for å utøve sin makt. De kan ta initiativet, utforme og gjennomføre reformer. I kapittel 3.4 er Rune Slagstads gjennomgang av det han kaller ”Hernes reformiver” gjennomgått. De kan også styre bevilgningene av ressurser i vid forstand og få gjennomslag for politiske saker. Deres interesse behøver ikke nødvendigvis å ha som sitt primære mål å bedre skolen. Som tidligere nevnt i analysen kan Hernes bestrebelser for likhet stå som eksempel<sup>77</sup>.

Sett at det er korrekt at de samfunnsøkonomiske kreftene er rådende også i skoleutviklingen, da er det nye verdier som blir gjeldende. Skolen må for eksempel tilfredstille etterspørselen etter spesielle undervisningsplasser som markedet trenger. Det kan være at redskapene evaluering og kontroll får en ytterligere større betydning, men med et annet innhold enn det nåværende politisk vedtatte. Da vil kanskje skolene legge om sin undervisning fordi kunnskapen elevene skal evalueres etter, må kunne måles. Verdier som fremmer sosial integrasjon, for eksempel demokratisk innstilling, samarbeidsevne eller

---

<sup>76</sup> Jf Kap 3.1 om historisk tilnærming

<sup>77</sup> Jf kap 3.3 om ulikhet

elevenes evne til selv å ta ansvar for egen læring er vanskeligere å måle enn de mer instrumentelle kravene om faglige kunnskaper. I kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet, gjengir Slagstads argumenter for hvorfor reformene som Hernes gjennomførte, ikke ble helt vellykket. Et av argumentene var manglende konsistent i reformperspektivet. Hans påstand er at det realpolitiske krav om for eksempel evalueringer og kontroll, vant over det mer symbolpolitiske standpunkt om identitetsdannelse.

På viktige områder styrer dette pedokratiet også sentrale relasjoner mellom aktørene i feltet. I figur 4.1 har jeg kalt disse evalueringer, planer og informasjon. Det er den sentrale skoleadministrasjon som ber om evalueringer av ulike forhold i skolefeltet. Andre aktører ofte forskere, som for øvrig noen ganger er høyskoleansatte, utfører disse evalueringene, men det er aktører i pedokratiet som har makt til å ta hensyn til evalueringen eller å se bort fra de resultatene disse gir. Karl Øyvind Jordell uttrykker en pessimisme i forhold til nye planer for skolen. Samme fenomen blir kritisert i evalueringer av ulike planer uten at det blir tatt til følge i neste plan som innføres. Et annet eksempel som tidligere er nevnt i analysen, men i en annen sammenheng, er den manglende konsekvente beslutningsevne som Kari Blom skriver om i sin artikkel, om blant annet profesjonsretting av lærerutdanningen<sup>78</sup>. Der foreslo altså departementet et nytt profesjonsfag begrunnet i resultater av evalueringer og forskning, men Stortinget valgte å se bort fra disse vurderingene. Ninna Garm skriver at det på nasjonalt plan igjen foregår en påvirkning fra internasjonale aktører i retning av det instrumentelle<sup>79</sup>.

Rune Slagstad kritiserer gjennomføringene av reformer i skolefeltet og bruker begrepet ”administrativ reformlogikk”<sup>80</sup> som betegnelse for å forklare det han ser som feil rekkefølge i utviklingsgangen av prosessen mot å bedre skolefeltet. Han påstår altså at reformer blir gjennomført ved at modellene for ønsket resultat først blir utviklet, så utarbeides reformene og først til slutt kommer analysene gjerne i form av evalueringer etter at reformene har vært i drift en stund. En større kontakt mellom grunnplanet og de som utformer reformene ville kanskje lette implementeringen av reformene. En av høyskolelærerne jeg intervjuet sa at de deltok i slike evalueringer hvor de vurderer om målene i den allerede innførte reformen er nådd. Dette er da mål som er spesifisert ut fra modeller og ikke ut fra den virkelige skolehverdagen. Resultatet blir at ulike behov som er kommet fram fra skolen selv, ikke nødvendigvis kommer med. Evalueringsresultatene har ikke den, for mitt tema, etterspurte forankring i skolehverdagen. Pessimismen som Karl Øyvind Jordell beskriver i forhold til

---

<sup>78</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer

<sup>79</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>80</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

gjentatte negative vurderingene av reformer i lærerutdanningen, støtter forklaringen om manglene ved "administrativ reformlogikk"<sup>81</sup>. Sett at Slagstads påstand om "vindskjev" forståelse av virkeligheten i enkelte tilfeller ligger til grunn for disse modellene, så blir det ytterligere vanskelig å gjennomføre en reform<sup>82</sup>.

Hvis Gustav E. Karlsens vurderinger om at det forgår en svekkelse av den demokratiske styringsdiskurs ved at høringer mer er *"en kvasidemokratisk eksersis og legitimering av politiske beslutninger enn søking etter løsninger på sentrale spørsmål"*, gir det pedokratene øverst i maktfeltet ytterligere gjennomslagskraft for sine løsninger, og det blir forsøkt skjult for de andre aktørene. Den er nok en forsterkning av argumentet om at skoleutviklingen foregår med for liten forankring i skolehverdagen.

I følge analysen av mitt materiale om symbolske redskaper, er det altså lite som tyder på at studentene eier redskaper til å influere på skoleutviklingen, det er bare valget av fjerde år i studiet som gir dem en indirekte styringsmulighet. Høyskolelærerne gis redskaper innenfor rammer gitt av beslutningstakerne. De kan påvirke gjennom mulighet til å forme lærerutdanningen, gjennom å delta i forskning eller evalueringsoppdrag og ved å påvirke skolehverdagen. Diskusjonene i kapittel 3 viser indirekte at det primært er pedokratene som har redskaper til å konstruere det bildet som blir gitt av skolehverdagen. Deres oppfatningen ligger til grunn for avgjørelser om videreutvikling av skolefeltet. Jeg finner også at de styrer kommunikasjonen mellom aktørene ved at de godkjenner forskning, innfører reformer etter den administrative reformlogikk, styrer evalueringer og velger hvilken informasjon de skal ta hensyn til.

Høyskolelærerne eller studentene sa ikke noe direkte om de opplevde beslutningstakernes makt som legitim. Det er kun det at de ikke la fram argumenter mot maktfordelingen og innordning i systemet som tyder på legitimering av beslutningstakernes maktposisjon. Reaksjoner fra de som har skrevet litteraturen i kapittel tre kan tyde på at det er aktører i skolefeltet som vil rokke ved den makten som beslutningstakerne har. Disse er ofte forskere ved lærerhøyskoler, universitet eller andre institusjoner. Peder Haug som er høyskoleansatt og har vært opptatt av forskning i skolefeltet skriver at det er skjedd en "kolossal" økning i interessen for denne forskningen de siste 10–20 år<sup>83</sup>. Gustav E. Karlsens utredning om praktiseringen av høringsrutinene kan forstås dit at beslutningstakerne øverst i maktfeltet er et "spesialkorps" som skjuler sine hensikter ved å legitimere dem på denne

---

<sup>81</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

<sup>82</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

<sup>83</sup> Jf kapittel 3.9 om forskning og FOU-arbeid.



måten. Igjen er mitt materiale ikke tilstrekkelig til å trekke konklusjoner, jeg kan bare peke på mulige forklaringer.

#### Reformers mottakelse.

Iver B. Neumann redegjør for de tre handlingsvalgene han har kalt *exit*, *loyalty* og *voice* og hans beskrivelse av *desidentifikasjon* kan kanskje ha forklaringsverdi når det gjelder måten reformer blir mottatt i skolefeltet<sup>84</sup>. Reformers mottakelse kunne imidlertid vært en egen undersøkelse for en hel hovedoppgave hvor Neumanns refererte kategoriseringer kunne ligge til grunn for analysene, men for å forklare virkelighetsforankringen i skoleutviklingen er det hensiktsmessig for analysen med en drøfting i dette perspektivet.

Anne Kvalbein skriver at det de siste 25 åra er innført relativt mange reformer i lærerutdanningen<sup>85</sup>. Hun finner at de samme manglene ved lærerutdanningen går igjen i planene og forklarer dette ved at tolkningssystemene for normer og verdier er de samme hos mottakerne av reformene. Hun mener det er forhold rundt implementeringen av reformer som må reformeres for å oppnå endring for eksempel i retning av mer profesjonsrettet lærerutdanning. Jordells konstatering av hvorfor nye reformer neppe vil endre graden av høyskolens virkelighetsforankring slik at studentene er bedre forberedt på skolehverdagen, støtter Kvalbein sin forklaring.

En høyskolelærer henviser til reformer som har vært innført selv om de fleste lærerne har vært imot innholdet<sup>86</sup>, fordi reformen ikke fokuserer på det læreren ser som viktig for å tilrettelegge for god undervisning. Høyskolelærerne kom med flere eksempler på tilpasninger de vurderte som nødvendig for å gjennomføre det de synes er en forsvarlig lærerutdanning. En nevnte nytten av at hans fag var nytt slik at de på høyskolen fikk større mulighet til å legge premissene for faget. Dette viser at høyskolelærerne har makt til å forme noe innen sitt fag på sin høyskole og at det er høyskolelærere som bruker denne makten. Imidlertid sa en høyskolelærer at for å få gjennomført didaktiske endringer hadde hun erfart at det var nødvendig å spille på lag med lærerne i grunnskolen for å oppnå varig endring, men at høyskolelærerne sto overfor dilemmaer om hvilke retningslinjer som skulle få dominere. Hun nevnte faglige nivåhensyn opp mot kravet som kom med den nye kvalitetsreformen om å få så mange studenter som mulig til å gjennomføre studiet. I tillegg til at man har svake studenter, blir det av økonomiske grunner vanskelig å skille ”klienten fra hveten”.

---

<sup>84</sup> Jf 2.2 om metodologisk utgangspunkt.

<sup>85</sup> Jf 3.8 om reformer.

<sup>86</sup> Han sa dessverre ikke hvilken, men i denne sammenhengen er det argumenteringen som er et poeng og om de faktiske forholdene stemmer velger jeg å se bort i fra.

Erfaringer fra arbeidet i grunnskolen, gjorde at en informant trakk fram fagplanene i Reform -97 som umulig å gjennomføre. Han påpekte hvor ytterligere vanskelig det ble for studentene ved lærerhøyskolen å tilpasse og realitetsorientere sine oppgaver til denne læreplanen og hvor lett det var for dem å overvurdere et tema i en fagplan i forhold til et annet. En annen lærerutdanner mente at dette var en av grunnene til hans innstilling om at "den gode lærer" var den som gjorde det som var nødvendig for å gjøre en skoledag god for eleven ved å modifisere pålagte bestemmelser. I følge læreplanen fra 97 for grunnskolen er det foreldrene som har hovedansvaret for sine barn også når det gjelder opplæring (Læreplanverket 1996: 60). En høyskolelærer mente at dette var en bestemmelse hvor læreren måtte formidle til foreldrene at skolen og dermed læreren, visste best hvilken undervisning som passet. Slik jeg ser det peker disse eksemplene i retning av at måtene reformene mottas på tilsier at begrepet desidentifikasjon slik jeg har redegjort for det i kapittel 2.1, har forklaringsverdi.

Det har vært det Slagstad beskriver som "reform iver" i skoleutviklingen. Kvalbein refererer til økningen av antall nye reformer i lærerutdanningen og grunnskolen har fått ny læreplan hvert tiende år. En ny reform innebærer en ny arbeidsinstruks for lærerne. I grunnskolen må de da for eksempel skifte ut alle lærebøkene. Dette ville kunne tilsi en protest fra de som må inkorporere nye planer i sin daglige undervisning. Jeg skal ikke påstå at det ikke murren, men noen åpen protest har det ikke vært, verken i følge mine informanter eller som jeg kunne finne i litteraturen. Uttalelsene til høyskolelærerne om måter å tilpasse reformarbeidet i skolen og det faktum at ønsket endring fra de som sender ut reformene uteblir, underbygger antakelsen om at fotfolket overlever reformene ved det Neumann refererte som desidentifikasjon. Kanskje kan dette ses på som en stille protest fra de dominerte fordi de som dominerer ikke har ønsket bakkekontakt?

#### Kommunikasjonens økonomi.

I analysen hittil har jeg kommet fram til at avgjørelsesmyndigheten i skoleutviklingen i størst grad er hos de aktørene som blir betegnet som pedokrater, altså hos aktører som ikke selv underviser<sup>87</sup>. Disse får sin informasjon gjennom kanaler og via aktører i skolefeltet. Hva kjennetegner disse kanalene og disse aktørene? Vektlegges virkelighetskontakt hos disse aktørene og hvis så er tilfelle, hva prioriterer de?

---

<sup>87</sup> Jf kapittel 2.1 om egen for forståelse hvor jeg stiller spørsmålet om hva som gjør at noen yringer vektlegges, mens andre overhøres.

Aktørene i skolefeltet kan deles i to med en gruppe midt i mellom som tilhører begge gruppene alt ettersom hvilken funksjon de fyller. Pedokratene er altså de aktørene i skolefeltet som ikke driver direkte med undervisning; skolebyråkrater på flere plan og skolepolitikere. Skolefolk er de som beskjeftiger seg direkte med undervisning for eksempel lærere, elever, studenter og lærerutdannere. Forskere, lærebokforfattere, debattanter og fagforeningsarbeidere kan falle inn under begge gruppene. Disse aktørene har en viktig funksjon i å formidle viten om skolen til de som tar beslutninger og noen av dem fører i pennen de valgte beslutningstakerne gjør. I forbindelse med temaet virkelighetskontakt i skoleutviklingen innehar denne gruppen en nøkkelposisjon.

Det historiske perspektivet i begynnelsen av kapittel 3 i denne undersøkelsen viser, som jeg tidligere har drøftet, at det kanskje som forventet, er faktorer utenfor skolefeltet som dominerer begrunnelsene for valg av de store linjene i skolepolitikk i dag. Telhaug og Mediås peker for eksempel på at markedet har styringsmakt og Telhaug og Volckmar skriver at det makrososiale perspektivet er motivet for at skolen skal fokusere på kunnskapsformidling. Slagstads gjennomgang av Hernes' streben etter likhet og tilfellet hvor KRL ble prioritert framfor profesjonskunnskap under Stortingsbehandlingen, er begge eksempler på at motiv for valg i skolepolitiske saker ligger utenfor skolen selv. Denne problemstillingen kan sees fra en annen vinkel i og med det faktum at kritikk som kommer fram ved evaluering av en plan eller ny lov peker på samme mangler som ved forrige evaluering. Det kan bety at for eksempel manglende virkelighetskontakt er formidlet beslutningstakerne, manglene blir forsøkt rettet opp, men det får likevel ikke den ønskede virkningen i praktisk undervisning.

Jeg skal senere under delspørsmål tre drøfte hierarkiet i skolefeltet nærmere, men i sammenheng med spørsmålet om kommunikasjonens økonomi og de spørsmålene som jeg stilte i kapittel 2.1, er høyskolelærernes vurdering av egen posisjon nyttig med tanke på å fremme eget fag<sup>88</sup>. En høyskolelærer beskriver et kompetanshierarki som arter seg som et prestisjehierarki, når han sier at de som gruppe befinner seg på en karrierestige mellom lærere i grunnskole eller på videregående og universitetsfolk *"hvis du jobber i grunnskolen så er det litt finere å jobbe i videregående skole - da har du liksom fordypning i utdannelsen din så er det enda finere her (på høyskolen) også enda finere på universitetet - så sitter vi skvisa mellom to andre nivåer"*. Andre uttalelser av høyskolelærere kan tyde på at deres viten om for eksempel praktiske rammer i

---

<sup>88</sup> Begrepet fag betyr her: de ulike fagdisipliner som det undervises i, blant dem pedagogikk som omfatter barns utvikling, spesial pedagogikk, samfunnsmessige forhold, etikk og generell didaktikk.

grunnskolen, ikke tas hensyn til oppover i hierarkiet<sup>89</sup>. I samme avsnittet beskrives høyskolelærernes ønske om å være formidlere oppover i skolefeltet.

Uttalelser fra studentene tyder på at de verken er gitt eller har noen betydningsfulle posisjoner når det gjelder å utvikle skolefeltet. På forespørsel sa de at de ikke visste om noen studenter som var med i forskningsprosjekter, de opplevde at deres erfaring ikke kom frem i undervisningssituasjoner på høyskolen. De formidlet frustrasjon over at det faglige utbytte var ment å gi kompetanse til å undervise fra 1. til 10. klasse, men at de i grunnskolen sa noe annet og at det var vanskelig å gå videre ved universiteter på bakgrunn av studier ved høyskolen.

Oppsummerende kan det sies ut i fra drøftingene om kommunikasjonens økonomi, at det er de aktørene som hører til formidlerne av informasjon som både har rett posisjon og de rette kontaktene for å fremme virkelighetskontakt i skoleutviklingen.

#### Styringsmekanismer.

Sett at det er de jeg har kalt pedokratene som styrer skoleutviklingen, da er et interessant å se hvilke ulike virkemidler de har til disposisjon. Jeg har tidligere i analysen sett på hvilke redskaper de som styrer benytter seg av. Intervjuene i min undersøkelse omhandler altså blant annet muligheten til å styre skolefeltet via lærerutdanningen, og om det som bestemmes er forankret i skolehverdagen.

Gustav E. Karlsen blir referert i min undersøkelse i kapittel 3.7 om styringsdiskurser. Kort sammenfattet framstiller han de dominerende styringsdiskursene i norsk skoleutvikling i fire bolker<sup>90</sup>, mens den demokratiske styringsdiskursen er endret og svekket mener han at markedsstyringsdiskursen er den som dominerer maktfeltet nå. Som følge av at markedsstyringen dominerer skoleutvikling, lykkes ikke Gudmund Hernes med å forene det instrumentelle og det samfunnsdannende i sine reformer på 90 – tallet mener Rune Slagstad<sup>91</sup>. Det har altså foregått en utdanningsrevolusjon som i følge Jens B.Grøgaard<sup>92</sup> også har medført at kunnskap er blitt synonymt med kompetanse. Slagstad tar avstand fra at denne streben etter å få mer ”kompetanse ut av folket”, skal prioriteres framfor verdier rundt sosial integrering i samfunnet. Ninna Garm mener at kravet fra informasjonssamfunnet om raskt å kunne endre arbeidstakeres kvalifikasjoner får følger for lærerutdanningen som må forme en ny type ”forandringsagentlærer”.

---

<sup>89</sup> Jf modultilpasning tidligere i analysekapittelet under avsnittet Kontaktflate.

<sup>90</sup> Dette er kort referert under avsnittet om symbolske redskaper.

<sup>91</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

<sup>92</sup> Jf kapittel 3.4.

En måte å praksisrette lærerutdanningen kunne være slik Slagstad går inn for, å gjennomføre et tosporet system for høyere utdanning, noe han påstår er i tråd med faglig selvrefleksjon i høyskolesystemet. For lærerhøyskolen innebærer det blant annet at teoretiske refleksjoner skal være forankret i praksis, forskning skal konsentreres om praksisfeltet og at det blir dannet et eget profesjonsfag.

I kapittel 3.8 skriver jeg om Anne Kvalbeins forklaring på det faktum at på tross av at myndighetene viser styringsvilje ved å stadig reformere lærerutdanninga, så er det de samme manglene som beskrives. Hun mener at det er tolkningssystemene for normer og verdier som må brytes opp. Dette kan ha flere forklaringer som er å finne i flere ledd i skolefeltet. Beslutningstakernes virkelighetsforankring i de planene de formidler kan som jeg har vist være mangelfulle. En annen forklaring kan gis hvis det kartlegges hva det er på høyskolene som gjør at de tradisjonelle løsningene blir valgt, slik at ting stort sett blir ved det samme. Det er beslutningstakerne øverst i maktfeltet som styrer hva forskningsmidlene skal brukes til og som bestemmer når forskning skal settes inn. I følge Peder Haug forgår det økt fokus på forskning blant lærerutdannere<sup>93</sup>. Slagstad påpeker at "administrativ reformlogikk" kan forklare at for eksempel kritikkverdige forhold gjentas i påfølgende reformer<sup>94</sup>.

Under samtalen med høyskolelærerne fokuserte disse lærerne mest på hindringer i utformingen av lærerutdanninga og hindringer for å få gjennomført det de synes var viktig for skolefeltet. Muligens kan den "administrative reformlogikk" ha forklaringsverdi også i denne sammenhengen. Det er mye de må ta hensyn til når nye planer skal implementeres for eksempel tradisjoner fra høyskolen, meninger om fag og fagdidaktikk, hensyn å ta til eget fagfelt, erfaringer fra arbeid i grunnskole eller videregående, modultilpasning og hensyn til egen karriere. De må forholde seg til rammefaktorer som de har liten mulighet til å påvirke, for eksempel til studentenes faglige nivå ved opptak til lærerutdanninga. En høyskolelærer gir et eksempel på hvordan han mener skolen bør forholde seg til det læreplanen foreskriver om at foreldrene har ansvar for barnets opplæring, *"for jeg tror at noe som forkludrer det for lærere ... det er det nye systemet ute med at foreldrene skal på en måte styre ... en skole har fått sitt mandat gjennom en læreplan ... de har ikke fått det fra foreldrene... det gir noe forkludring av hvem søren er det lærere hører på i dette feltet her... og for bare å lage en debatt av det så sier jeg av og til... når jeg er på foreldermøter at læreren - den profesjonelle læreren - vet bedre hva som ditt barn har behov for i skole enn deg"*. Her kan det stilles

---

<sup>93</sup> Jf kapittel 3.9 om forskning og FOU-arbeid.

<sup>94</sup> Jf kapittel 3.4

spørsmål ved om det blir stadig vanskeligere å argumentere for dette, kanskje er det slik at læreren mister sin autoritet i takt med at stadig flere foreldre er bedre utdannet enn læreren<sup>95</sup>.

Mine informanter diskuterte altså mer hvilke valg de hadde innenfor de rammene de var gitt mer en hva de kunne gjøre for å påvirke valg som ble tatt over dem i hierarkiet, til tross for at disse har stor betydning for dem i deres daglige virke. Diskusjonen dreide seg altså mer om valg de kunne gjøre for å påvirke skolehverdagen på høyskolen og i grunnskolen. Igjen kan det være nyttig å presisere at skoleutvikling er den skolehverdag som til en hver tid gjelder.

Høyskolelærerne beskrev for eksempel dilemmaet de stod overfor når de måtte bestemme innholdet i den didaktiske delen av studiet ved høyskolen. En høyskolelærer mente at de hadde en viktig oppgave å fylle ved å formidle nyere forskning på feltet til studentene og få denne innarbeidet i praksisfeltet. I den forbindelse ønsket hun ytterligere kontakt mellom høyskolen og grunnskolen fordi erfaringer hun hadde gjort tilsa at de gamle metodene overlevde mange forsøk på å innføre nye didaktiske metoder *"hvis vi da kjører våre ideer og våre ting fram så vil de(studentene) møte en annen verden når de kommer ut og hvis ikke de er forberedt på det så tar det ikke lang tid før de er sugd inn i den tradisjonen som ligger på skolen (D: ja) og i hvert fall så er det veldig mange som opplever det i matematikkfaget - selv om de har gått på lærerskolen og lært nye teknikker nye metoder så de glir inn i det mønsteret som er på den skolen som de kommer på veldig veldig raskt (D: ehm) så derfor så må vi kjenne det systemet som er ute sånn at vi kan forberede de på hvilke mekanismer som er der ute"*.

Mer generell oppdatering på ny fagkunnskap var et annet felt de nevnte hvor de på grunn av avsatt tid til forskning og utviklingsarbeid, kunne gjøre en innsats i utviklingen av skolefeltet. Blant annet hadde undervisning etter case - metode ved høyskolen vist at det som formidles i grunnskolen ikke alltid er à jour nyere fagkunnskap på feltet *"for eksempel så har vi gammaldags KRL litt sånn som gammaldags matte ... for eksempel Jehovas vitne som blir nektet å ta fri fra FN dagen ...det er sånt som studentene har opplevd helt konkrete ting ... som danner utgangspunkt for undervisninga her (på høyskolen)"*. Aksjonsforskning og kursing av lærere ble nevnt som bidrag til å oppdatere grunnskolelærere og til å fornye den skolehverdagen som elevene møter.

Studentene er i enda større grad enn høyskolelærerne brukere av den skolestrukturen som til en hver tid gjelder. De kan i følge mine informanter, kun indirekte via å velge fordypningsfag og benytte modulsystemet påvirke oppbyggingen av lærerstudiet. Den investeringen som gjøres i studentenes utvikling som framtidige lærere former også skolefeltet. Dette er den langsiktige planleggingen som de ansvarlige av skoleutviklingen må

---

<sup>95</sup> Denne uttalelsen kom fra den eldste informanten, det kan neppe kalles "det nye systemet" lenger. Flere læreplaner har presisert denne ansvarsfordelingen.

ta hensyn til. En student gjør oppmerksom på det faktum at hvis skolemyndighetene vil at for eksempel matematikk skal styrkes som fag i skolen, så må de sørge for å trekke til seg gode lærerkrefter på høyskolen.

Ut i fra analyse av foreliggende litteratur og intervjuene i denne undersøkelsen mener jeg å se at muligheten til å styre skolefeltet hovedsakelig er plassert øverst i skolehierarkiet hos de jeg har kalt pedokratene. Det blir da for å svare på mitt hovedspørsmål, viktig å konstatere hvem som kan virkelighetsforankre den viten pedokratene innehar for å ta avgjørelser om utvikling av skolefeltet.

### Investeringer.

Et sosialt felt kan sees som et sett av meningssammenhenger hvor ikke aktørene nødvendigvis har et møtested. Danielsen og Nordli Hansen skriver at det er en struktur som mer gir retning til deltakernes persepsjoner av den sosiale verden<sup>96</sup>. Aktørene kjemper for sine interesser i dette feltet. I forhold til spørsmålene i min undersøkelse blir det klargjørende å se hva de ulike aktørene investerer for å fremme sine interesser i skolefeltet.

Til den foreliggende litteratur har jeg stilt spørsmålet hvem som investerer her og hva investerer de. Jeg har valgt å dele aktørene i skolefeltet inn i skolepolitikere og skoleadministrasjon, vitenskapsarbeidere, lærerutdannere, grunnskolelærere, lærerstudenter og andre aktører når jeg ser på den foreliggende litteraturen.

Skolepolitikere handler for det meste gjennom de sentrale skoleadministratorene. Det har vært ulike yrkesgrupper som har vært bærere av det som har styrt skoleutviklingen gjennom norsk skolehistorie<sup>97</sup>. Først var det teologene og filologene, deretter lærerne som bar fram ulike "saker" for eksempel målsaken eller kristen vekkelser for å "oppdra" de unge til "gode" samfunnsborgere. Teoretisk orienterte pedagoger var viktige etter andre verdenskrig, mens det nå er det instrumentelle som regjerer. Det er ulike "hjertesaker" som skal drives gjennom og skolen er et redskap for å nå mål som likhet, frihet til å velge for eksempel religiøs oppdragelse av sine barn i skolen eller å la markedet få det markedet spør etter.

Det kan være minst to forklaringer på de ulike aktørenes dominans. Den historiske konteksten altså hva er viktige styringsmekanismer i samfunnet, er en forklaring som selvfølgelig har innvirkning på skolefeltet spesielt. Generelt kan det sies at det er noe som ligger i tiden og ulike faggrupper blir bærere av det tidstypiske. Aktørene bærer fram sine interesser ofte i konkurranse med andre grupper. Religion sto sterkt da teologene regjerte, og

---

<sup>96</sup> Jf kapittel 2.1 om forforståelse.

<sup>97</sup> Jf kapittel 3.1 om historisk tilnærming.

første del av 1900-tallet var nasjonen ung og truet slik at markering av det særpreget norske ble viktig. Den neste fasen var preget av en enorm kunnskapsvekst i samfunnet og vitenskapen ble viktig. I følge Mediås/Telhaug og Telhaug/Volckmar er skolen nå preget av at kunnskapsformidling er viktig blant annet ut i fra et makrososialt perspektiv<sup>98</sup>.

En annen forklaring kan være at noen aktører konkurrerer om maktposisjoner og endringer resulterer i skifte av fokus eller av hvilke aktører som skal få dominere skoleutviklingen. Det er lite i mitt materiale som tyder på kamp. Det er heller en innordning aktørene gjør i strukturen i skolefeltet, men mitt materiale er ikke tilstrekkelig til å trekke noen konklusjon. Dette er spørsmål som måtte vært undersøkt med andre problemstillinger, andre informanter og en annen forliggende litteratur som empiri<sup>99</sup>.

I følge både det som er referert fra Slagstad og Grøgaard i undersøkelsens kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet, er det sentralt å investere i egen utdanning for de som vil klatre i hierarkiet. Mye tyder også på at de som styrer i skolefeltet sitter i maktfeltet, altså blant de som i denne undersøkelsen er betegnet som pedokrater. Disse er imidlertid avhengig av å få informasjon og gjør dette nå blant annet gjennom prinsippene i målstyring, noe som for skolen innebærer systemer som sikrer tilbakemelding og kontroll både institusjonelt, regionalt og sentralt<sup>100</sup>. For de aktørene som ønsker innflytelse på skoleutviklingen, er det viktig å inneha en stilling der denne kommunikasjonen foregår. Mye av dette arbeidet foregår under utforming av reformer og ved evaluering av implementerte reformer, særlig siden hver reform har en relativ kort levetid<sup>101</sup>.

Det vil være liten uenighet om at eksakt viten om skolehverdagen er viktig for å ta de rette avgjørelsene om skoleutvikling, men det er flere eksempler i den foreliggende litteraturen i denne undersøkelsen som viser at vesentlige avgjørelser i skolefeltet er tatt uten tilstrekkelig viten eller at foreliggende data er blitt ignorert. Slagstad framhever at forståelsen av skolevirkeligheten blir ”vindskjev” når Maktutredningens funn om at organiserte interesser vinner over fellesinteresser, blir antatt å gjelde for skolen også, uten at utdanningsfeltet ble studert. Inger Anne Kvalbeins funn om at nye lover og planer omhandler samme mangler ved lærerutdanningen, kan stå som eksempel på at foreliggende data blir ignorert. Det er altså ikke nok å få fakta fram, de må også følges inn der avgjørelsene tas. Avgjørelsen i Stortinget om å ignorere forslaget om et nytt profesjonsfag er eksempel på at den sentrale skoleadministrasjonen tar signaler fra aktører i feltet og får utarbeidet et forslag til løsning som

---

<sup>98</sup> Jf kapittel 3.1 om historisk tilnærming og 3.2 om partienes styring av skolefeltet

<sup>99</sup> Dette blir drøftet noe i forbindelse med delspørsmål 3 om hierarki.

<sup>100</sup> Jf kapittel 3.7 om styringsdiskurser.

<sup>101</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.



settes tilside, fordi de som avgjør har andre og kanskje mer ideologiske beveggrunner for sine beslutninger<sup>102</sup>.

Andre aktører enn de som direkte deltar i skolefeltet har også interesser de gjerne vil ha gjennomslag for i skolen. I flere sammenhenger tidligere i denne analysen er ulike grupper nevnt for eksempel de religiøse, ulike grupper som har politisk/ideologiske saker de arbeider for, eller større og mer sammensatte grupper som har økonomiske interesser gjerne på et nasjonalt plan. Disse kan også slik Ninna Garm hevder være internasjonale og virke gjennom EU, OECD eller Verdensbanken<sup>103</sup>. Her er det andre og mer omfattende investeringer som er aktuelle å drøfte enn de som gjelder innenfor selve skolefeltet. Disse får ikke desto mindre følger for utformingen av skolefeltet for eksempel i krav til lærerutdanningen om å utdanne ”forandringsagentlærere”. Et mer omfattende eksempel er at markedskreftene får mulighet til å ta initiativ og til å forme tiltak som skal gjelde for hele utdanningsfeltet slik Gustav E. Karlsen nevner<sup>104</sup>.

Hvilken betydning den allmenne eller den fagspesifikke debatten har skal jeg ikke vurdere, men bare peke på at det å bruke tid og krefter på dette arbeidet også kan gi uttelling for å påvirke skoleutviklingen. For temaet i denne undersøkelsen kan det være interessant å nevne Østerud og Johnsens påpekning av forskerens ståsted for sine betraktninger, og det de sier om at lærere og lærerskolestudenter ikke kjenner seg igjen i kritikken av skolen<sup>105</sup>.

Vitenskapsarbeidere er en gruppe aktører som holder på med forsknings-, utrednings- eller evalueringsarbeid og kan altså bestå av flere yrkesgrupper. Dessuten endrer måten disse aktørene arbeider på bestemt av hva som blir etterspurt. For eksempel foregikk det en del forskning og forsøkvirksomhet fram til slutten av 1970-årene, mens dette gikk over til utviklingsarbeid med skolevurderinger da krav om ro i skolen ble fremmet<sup>106</sup>. Denne gruppen er altså til dels avhengig av ”oppdrag” for sitt arbeid med forskningsprosjekter, mens de har flere andre fora hvor de står friere til å framsette synspunkter for eksempel i debatter, bøker og artikler. I hvilken grad oppdragsgiverne styrer resultatene er for omfattende å drøfte her, men det er flere eksempler i kapittel tre på at så ikke er tilfelle.

I følge den litteratur som ligger til grunn for denne undersøkelsen, har aktørene ved lærerhøgskolene flere måter å investere på for å influere skoleutviklingen. De kan formidle

---

<sup>102</sup> Jf 3.8 om reformer. Satsingen på KRL kan karakteriseres som et ”integrasjonsprosjekt”. Faget skulle samle elever fra alle livssyn for å kunne formidle ”norske” verdier på tross av ulike religiøse eller ikke religiøse tilknytninger.

<sup>103</sup> Jf 3.6 om skolens innhold.

<sup>104</sup> Jf 3.6 om skolens innhold.

<sup>105</sup> Jf 3.6 om skolens innhold.

<sup>106</sup> Jf 3.2 om partienes ønsker for skolefeltet.

sin viten ved for eksempel å delta i utforming av nye reformer eller ved å være medlem av utvalg som skolemyndighetene nedsetter. Interessen for forskning blant høyskolelærerne er i følge Peder Haug, intensivert og blir derfor en viktig kanal å investere i. Det samme gjelder den kontinuerlige debatten om skolefeltet som foregår i mange medier fra underholdning til mer vanskelig tilgjengelige vitenskaplige medier. Rammeplanen som høyskolelærerne arbeider ut i fra, er flere steder betegnet som en vid plan med relativt frie fullmakter for høyskolelærerne til å forme undervisningen. Her står høyere utdanning i en særstilling i og med at fagplaner skal utarbeides lokalt ved den enkelte høyskole. Dette gir dem da mulighet til å styre eget fag og til å oppnå realisering av egen tenkning om det som skal fokuseres i lærerutdanningen. Karl Øyvind Jordell peker på at lærerutdannerne har et spesielt ansvar for å praksisrette undervisningen<sup>107</sup>. Dette blir enda mer aktuelt etter stortingsbehandlingen av St.meld.nr.16. Da ble forslaget om et eget profesjonsfag i lærerutdanninga strøket og økt yrkesretting skulle i stedet innarbeides i de enkelte fagene ved lærerutdanningen.

Skolen har tradisjonelt vært en arena hvor det er investert mye for å forme barn og unge. Slagstad skriver at skolen gjennom lærerne, har vært gitt en viktig oppgave som formidlere av ”storsamfunnets verden til barn og unge”. Denne formidlingsposisjonen er medier i økende grad i ferd med å overta. Dessuten bruker de unge arenaer blant jevnaldrende til utprøving<sup>108</sup>.

Inger Anne Kvalbein karakteriserer lærerskolestudenten som en som investerer i egen utdanning ved å ”shoppe” i utdanningstilbudene, og at motivet er å reproducere lærestoff for eksamen. Dette er en uttalelse som kom i forbindelse med spørsmålet om lærerutdanningen tilfredstiller kravet om at studentene skal mestre læreryrket etter endt utdanning<sup>109</sup>.

Studentene selv gir uttrykk for at de velger<sup>110</sup> i en ferdig utformet kontekst. De investerer penger, tid og entusiasme i egen utdanning og egen framtidig arbeidsplass. Som tidligere nevnt i analysen velger de fordypning det fjerde året i studiet og at dette valget indirekte gir et signal om vurdering av kvalitet.

Høyskolelærerne ga i lite grad inntrykk av at de investerte i deltakelse i komiteer, i utformingen av reformer eller deltakelse i komiteer. Det var heller ingen av dem som hadde deltatt i forskning utover egne studier. En informant nevnte doktorgradsarbeid blant kollegaer, ett som nylig var presentert og andre som uferdige arbeider. En høyskolelærer hadde

---

<sup>107</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

<sup>108</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

<sup>109</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

<sup>110</sup> ”Shoppe” og velge kan være ord for samme handling, men velge har en legitim klang mens ”shoppe” gir assosiasjoner til mer selvcentrerte handlinger.

utarbeidet undervisningsopplegg i faget KRL. Dette er et nytt fag og dermed er det mangelfull tilgang på undervisningsmateriell. Et slikt arbeid bør ikke kalles forskning, men utviklingsarbeid. Det ble nevnt at hvis de skulle forske, måtte de være ”strengt” med seg selv og sette av de 200 timene først når årsplanen skulle legges, være villige til å bruke av egen fritid og de måtte søke eksterne midler ”vi kan komme opp i 500 timer hvis du er sånn idealist og vil bruke fritid og helger og sånt - det spørres hvor gamle barn du har - men la oss si 500 timer i året da i 3-4-5 år - det begynner å bli en del tid hvis en er flink til å strukturere seg - om det ikke er forskning på doktorgradsnivå så er det forskning som kan levere... - forskning som blir et produkt - man kan også finne ut noe empirisk for eksempel som ingen har funnet ut før - og da skal du brenne (A: ehm) og kommer du så langt så får du gjerne noe midler fra et eller annet sted og vips så har du stipendier”. Angående deltakelse i pågående debatter ble det kun nevnt i forbindelse med at en informant generelt savnet deltakelse fra høyskolelærerne.

I den foreliggende litteraturen nevnes at høyskolelærerne skal operasjonalisere rammeplanen slik at intensjonene blir gjennomførte. Blant mine informanter er det på dette feltet de sier de investerer mest<sup>111</sup>. En informant beskriver tradisjoner ved høyskolen og referer så til det han pleier å si til nyansatte kollegaer om at det tar rundt 3-4 år å bli sosialisert inn i kulturen ”og den veien trur jeg altså bare at du må gå det er en psykisk - dønn privat sak som ikke noen bare kan ta fra deg”. Faglig fornying blir diskutert i betydningen egen faglig fornying og formidling av denne til studentene og til grunnskolen. På enkelte områder fantes det lite forskningsresultater og nyere viten var ikke alltid like lett tilgjengelig. Høyskolelæreren som underviste i det nye faget KRL sa at han måtte ut av landet for å finne nytt innen sitt felt. En informant trakk fram ønsket om å holde seg faglig à jour som motiv for å ville arbeide på høyskolen i stedet for i grunnskolen eller på videregående. Han mente at høyskolelærere var en gruppe som var genuint interessert i sitt fag. Dette problemet kan sees fra en annen vinkel. Samfunnet forventer at høyskolelærerne skal være faglig oppdaterte og at de formidler dette videre til de kommende lærerne.

I forbindelse med mulighetene for å forme lærerstudiet i ønsket retning innenfor den rammeplanen de er gitt, ble igjen de begrensende faktorer for å investere trukket fram. De nevner studentenes faglige nivå og påtrykket om at færrest mulig skal stryke.

Som følge av intervjuets fokus kom høyskolelærerne med forslag til hva de kunne gjøre for å investere i høyskolens kontakt med praksisfeltet. Det var enighet blant mine informanter om at forholdet mellom grunnskolen og høyskolen hadde mangler. De ga uttrykk for at de ønsket å investere mer tid til å få og gi informasjon. Høyskolelærerne kom fram til at både de og lærerne i grunnskolen måtte forbedre sin profesjonalitet i forhold til hverandre.

---

<sup>111</sup> Jeg ønsker igjen å presisere at siden tema for intervjuene er kontakten mellom høyskolen og grunnskolen gir det retning til høyskolelærernes fokus under intervjuet.

De nevnte at det ikke finnes et forum hvor faglig utveksling kan foregå og er entusiastiske til å være med hvis det ble realisert.

Investeringer i skolefeltet kan oppsummeres til at aktørene har ulike muligheter og ulik vilje til å bruke de mulighetene som er tilstede. De aktørene som befinner seg øverst i maktfeltet, har både størst mulighet og viser størst vilje til å investere i skoleutviklingen. De aktørene som jeg har kalt vitenskapsarbeiderne er i en spesiell situasjon fordi de står relativt fritt til å uttale seg om skolefeltet og dermed til å påvirke det. Samtidig kan de som tar de endelige beslutningene eller som skal operasjonalisere foreslåtte planer velge å se bort fra forskningsresultater. Høyskolelærerne i mitt materiale investerer i lærerutdanningen på sin høyskole og er villige til å investere i økt kontakt med praksisfeltet. Studentene investerer i egen utdanning og gir uttrykk for at de kun har indirekte muligheter til å påvirke utformingen av lærerutdanningen.

#### Meningskamp.

I følge det materialet som foreligger for analysen i min undersøkelse, foregår det en meningskamp mellom aktørene i skolefeltet. Det er altså kampen om å inneha mest kulturell kapital jeg har konsentrert analysen om i dette kapittelet. Øverst i maktfeltet er de aktørene som tar beslutninger<sup>112</sup>. Disse har de redskapene som skal til for blant annet å produsere den viten som er grunnlaget for avgjørelser om skoleutvikling. De kan bestemme hva som skal forskes på eller bestille evalueringer. De kan også prioritere blant innhentet kunnskap og velge hvilke motiver for skoleutvikling som til enhver tid skal gjelde.

Disse aktørene har mulighet til å kommunisere denne viten om feltet både innad i feltet og med aktører utenfor. Mitt materiale viser imidlertid at andre aktører også formidler erfaringer og ideer, men når avgjørelser blir tatt er det de som til en hver tid er i maktposisjon som velger hvilken viten som skal gjelde. Det kan være for eksempel være universitetsansatte som gjennom kronikker i media kommer med til dels svært kritiske synspunkter (Måseid 2003).

Denne gruppen som tar beslutninger er også til en viss grad gitt fullmakt av de andre aktørene i skolefeltet til å sette dagsorden. De kan blant annet la krav fra utenforliggende aktører få betydning for utformingen av skolefeltet og de kan bestille nye reformer ut i fra ny viten som de selv har bedt om. En nærliggende forklaring på deres posisjon er at de styrer de økonomiske ressursene.

---

<sup>112</sup> Disse utgjør hovedtyngden av de som er blitt kalt pedokratene.

Aktørene i feltet er klar over at makten til å styre har de som befinner seg i maktfeltet, men de kan alle gjøre oppmerksom på feil og mangler. Det er eksempler i min litteratur som viser at særlig vitenskapsarbeidere benytter seg av denne muligheten. Høyskolelærerne i mine intervjuer gir derimot ikke uttrykk for at de bruker de anledningene de har til å delta for eksempel i evalueringer, forskning eller debatter. De formidler heller en iver etter å forme egen høyskole og påvirke sitt praksisfelt.

Disse aktørene øverst i maktfeltet har på den ene side enerett på å definere og strukturere den ideologiproduksjon som skal gjelde for feltet, men dette er ikke skjult for andre grupper av aktører. Derfor kan denne gruppen av aktører, som Slagstad kaller pedokratene, betegnes som et spesialkorps, men andre aktører kan meddele sine synspunkter og studere og kommentere prosessen som styrer skolefeltet<sup>113</sup>.

For å komme nærmere å besvare hovedspørsmålet i denne undersøkelsen, er det her viktig å påpeke at de aktørene som har mest kontakt med den virkelige skolehverdag teller flest hoder, men er lengst fra maktposisjonene i skolefeltet. Sagt med andre ord: mengden aktører med bakkekontakt er omvendt proporsjonalt med innflytelse på avgjørelser som omhandler skoleutvikling. Dette gjør virkelighetskontakt mellom aktørene særs viktig hvis denne kontakten er ønsket.

#### 4.4 Styringsmål

##### **Delspørsmål 1: Hvilke styringsmål har dominert skolehistorien ?**

Svar på et slikt spørsmål vil belyse de endringer som har vært og det vil øke forståelsen for hvorfor de styringsmålene som i dag råder oppfattes som legitime. Videre under dette spørsmålet ønsker jeg å drøfte lærerhøyskolens plass som styringsredskap for å øke kvaliteten i norsk skole som ble nevnt i kapittel 1.1.

Mediås og Telhaug karakteriserer, som tidligere nevnt, den overbygningen som har vært dominerende i norsk grunnskole i 200 år som en veksling mellom hensyn til å tilfredstille instrumentelle krav og til krav om å oppnå sosial integrasjon. I tillegg kom krav om individets frigjøring i siste halvdel av 1900-tallet<sup>114</sup>. Dette presiseres gjennom analyser av parti-programmer<sup>115</sup>. I vår nære fortid skriver de samme forfatterne at det var den pedagogiske vitenskap via sosialdemokratisk progressivisme som styrte fram til rundt 1990, da overtok det politiske sentrum med et omfattende reformprogram. Rundt årtusenskiftet har

---

<sup>113</sup> Jf 2.1 om forforståelse.

<sup>114</sup> Jf 3.1 om historisk tilnærming.

<sup>115</sup> Jf 3.2 om partienes ønsker for skolefeltet.

staten gitt mer påvirkningsmuligheter til markedet. Det er lite i min litteratur som direkte omhandler motivet for denne vekslingen. Forklaringen kan være at skiftende politiske grupperinger har dominert både nasjonalt, men også internasjonalt slik Ninna Garm påstår<sup>116</sup>. En annen forklaring på denne vekslingen kan være en form for politisk reorientering fordi fokuset rettes mot ressursbruken i skolen. Det kan oppstå en form for legitimeringskrise i forhold til skolens bruk av ressurser. Skolen må vise at den kan løse sine oppgaver eller sagt med mer samfunnsøkonomiske ord: skolen må levere de ”varene” som etterspørres hvis det skal forsvares at den får så stor del av ”samfunnskaka”.

Gustav E. Karlsens framstilling av de ulike diskursene som han mener har vært dominerende gjennom skolehistorien, beskriver den samme utviklingen<sup>117</sup>. Først dominerte den patriarkalske, så den vitenskaplige og den som formidlet verdier. Deretter dominerte det demokratiske styringssystemet, mens denne styringsdiskursen ble svekket av at markedet fikk stadig større innflytelse også på skolesektoren.

Dette har fått følger for skoleutviklingen i blant annet stadig nye reformer. Et motiv bak reformene som Karlsen skriver at skulle gjelde fra ”barnehage til universitet” er at hele skolefeltet måtte marsjere i takt for best å kunne legge til rette for markedet og den internasjonale orienteringen. Dette har igjen fått følger for hvordan lærerhøyskolen styres. Ninna Garm påstår at motivet for den siste lærerutdanningsreformen er å finne i en nytteorientert samfunnsanalyse som er knyttet til den globaliserte markedsøkonomi og at dette får følger for hvordan læreren skal utføre sine oppgaver. Læreren skal selv være en ”forandringsagentlærer” ved blant annet å satse ytterligere på å lære bort til sine elever evnen til å tilegne seg kunnskap slik at de igjen raskt kan endre sin kompetanse for å tilfredstille endrede behov i markedet<sup>118</sup>.

I kapittelet om skolens stilling i samfunnet gjennomgår jeg relativt grundig Slagstads oppfatning om at høyere studier bør følge et tosporet system<sup>119</sup>. Han begrunner sitt ståsted med at dette er et ønske fra aktører i høyere utdanning og fra reforminitiativtakerene. Et slikt styringsmål vil få følger for krav til høyskolen om å profesjonsorientere studiene ytterligere, noe som ville ha betydning for det jeg spør etter i min undersøkelse. I følge mine funn får dette kravet om profesjonsretting kun den følge at det må innarbeides i de enkelte fagene i lærerutdanningen. Kari Blom hevder at dette gir store spenninger i rammeplanen for lærerutdanningen og at den pedagogiske ledelsen ved institusjonene må sørge for oppfølging

---

<sup>116</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>117</sup> Jf kapittel 3.7 om styringsdiskurser.

<sup>118</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>119</sup> Jf kapittel 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

av denne profesjonsrettingen. Karl Øyvind Jordell hevder at nye reformer endrer lite så lenge de grunnleggende problemene består. Disse er knyttet til hvor mye det egentlig er mulig å lære på forhånd i profesjonsutdanninger. Han skriver også at det er for liten sammenheng mellom det studentene lærer på høyskolen i de ulike fagene og det som kreves av dem som praktiserende lærere, noe han blant annet begrunner i at lærerutdannerne mangler erfaring fra praksisfeltet. Forskningsbasert undervisning ved lærerhøyskolene kunne være en måte å sikre et profesjonsrettet studie, men dette er i følge Peder Haug vanskelig fordi det finnes for få studier, men at det nå foregår en økning i interessen for forskning<sup>120</sup>. Inger Anne Kvalbein sier det samme angående mulighetene for å praksisforankre lærerstudiet. Hun påstår at studentene velger lærestoff for å ta eksamen og ikke nødvendigvis for å forberede framtidig yrkesutøvelse, og at det ikke finnes nok skrevet materiale til å tilfredstille kravet om å være kvalifisert til læreryrket<sup>121</sup>.

Siden lærerhøyskolen blir brukt som styringsredskap for å oppnå de til en hver tid gjeldende styringsmålene, har jeg valgt å undersøke hva høyskolelærerne og studentene har sagt om hva eller hvem som styrer i lærerutdanningen. Høyskolelærerne diskuterte flere rammefaktorer som influerer de valg de kan gjøre for å utforme lærerutdanningen ved sin høyskole. Videre i analysen drøftes først de krav som høyskolelærerne sier kommer fra aktører utenom høyskolen og grunnskolen, så hensynet de må ta til praksisfeltet og tilslutt interne forhold ved høyskolen.

Ulike politiske vedtak er selvfølgelig førende for lærerutdanningen. En høyskolelærer nevnte modulsystemet som krever tilpasninger på bekostning av for eksempel hensyn til praksisfeltet eller den didaktiske vinklingen på lærerstudiet. Følgene av finansieringsordningen for høyere studier hvor pengene følger studenter med bestått eksamen, nevnes som et press mot den enkelte fagseksjonen om å tilpasse studiet, så flest mulig av studentene unngår strykarakter. Kravet om at lærerstudiet skal kvalifisere studentene til å undervise i hele grunnskolen blir også nevnt som eksempel på utenforliggende forhold som legger føringer for kvaliteten på lærerstudiet. En annen høyskolelærer sier at resultatene av vedtaket om fritt skolevalg får følger for det samarbeidet de kunne tenke seg å være med på å utforme mellom høyskolen og grunnskolene i deres nærmiljø for å utveksle erfaringer og informasjon.

Høyskolelærerne kommer stadig tilbake til at den grunnskolen de møter er sammensatt når det for eksempel er snakk om didaktikk. De diskuterte også hvilket innhold profesjonsforberedelsene på høyskolen skulle ha, for eksempel om studentene skulle besjeftiges med

---

<sup>120</sup> Jf kapittel 3.9 om forskning og FOU-arbeid.

<sup>121</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

sosialfaglige spørsmål fra praksisfeltet eller fagdidaktikk ”så føler jeg at hverdagen ute i skolen handler mye mindre om didaktikk og mye mer om oppførsel og alt mulig” en annen høyskolelærer sa: ”jo akkurat det med fraværføring kan de(studentene) lære når de er ute i praksis (B: ja men) jeg tenker mer på det at de to sidene – du har den faglige tyngden også har du de didaktiske - hvordan underviser du - hva slags metode bruker du - hva er det som ligger i forskning - og hvilke undervisnings metoder som fungerer”. Imidlertid nevnes det som en forutsetning for å utføre en god lærerutdanning at høyskolen har kontakt med praksisfeltet. Mer presist sier en høyskolelærer at hvis det skal være mulig å få gjennomført didaktiske nyvinninger, så må høyskolen vite hvordan grunnskolen fungerer. Her kan det synes som vedkommende hadde god skoleutvikling som beveggrunn og ikke alene å utdanne gode lærere. Som tidligere nevnt i analysen, er det mye opp til hver enkelt høyskolelærer å sørge for slik ”bakkekontakt”. De ga ingen eksempler utover praksisoppfølging, på organisert kontakt eller krav fra høyskoleledelsen om at hver enkelt høyskolelærer måtte vise til erfaring med praksisfeltet. Men de ga uttrykk for at slik kontakt var ønskelig for best mulig å kunne styre lærerutdanningen enten som krav til hver enkelt høyskolelærer eller muligens at de ulike faggruppene til sammen måtte kunne vise til at de hadde tilstrekkelig kontakt med grunnskolen.

Høyskolelærerne kom ofte tilbake til dilemmaet mellom disiplinkunnskap og didaktisk kunnskap i forbindelse med å lage et godt lærerstudium som best mulig gjorde studentene i stand til å bli gode lærere. ”Jeg tenker at en kan overdrive betydningen av det (bakkekontakt) men en kan også underdrive – undervurdere den delen av fagene våre som er didaktiske og sånt noe - det er en selvfølge at vi vet hva vi snakker om - men så er det jo såpass mange ting i en høyskole som på en måte er Blindern da - fordypninger i faglige ting som ikke i første omgang har noe som helst med jobben å gjøre og da tror jeg kvalitet er knytta til at folk kan tinga sine godt - er gode forelesere er gode veiledere - dere viser til at dere har jobba i grunnskolen (A: ehm) men så er det andre ganger det er en forutsetning da for å bli god - jeg har et ganske nyansert syn på det”. Høyskoleinformantene representerte ulike fag og det ble i forholdet mellom didaktikk og fag presisert at de utfordringene høyskolelærerne stod overfor angående å praksisrelatere i undervisningen på høyskolen var forskjellig i for eksempel naturfag hvor de lettere kunne drive eksperimenter som direkte kunne brukes i grunnskolen, enn i KRL. En informant trekker fram høyskolelærerens frie stilling når det gjelder å fylle sine oppgaver både som lærer ved høyskolen og i valget om å delta i forskning, men at de selvfølgelig har rammefaktorer de ikke rår over. Han nevner studentenes lave gjennomsnittlige fagnivå ved opptak som eksempel. Et lavt faglig nivå på studentene vil kanskje også få følger for læreryrkes renommé. Det ble påpekt at høyskolelæreren og grunnskolelæreren har ulike roller å fylle for å få en god skoleutvikling med hensyn til å engasjere seg i grunnskolens utfordringer. Høyskolelæreren kan fjerne seg fra og har dermed større mulighet til å



reflektere, men at de som aktører i skolefeltet kan ha nytte av å tenke på dette som et slags symbiotisk forhold hvor begge har størst utbytte hvis de vedkjenner seg denne avhengigheten. ”Jeg ser på høyskolen som et idealiststed - at det jobber en del mennesker som er oppriktig opptatt av de fagene og det de holder på med altså - interessert i skolen”.

Når det gjelder studentene gir de uttrykk for at de først og fremst er interessert i å styre studiet i retning av profesjonsforberedelser. Det ble også nevnt muligheten for å studere videre med fag fra lærerskolen som grunnleggende eller å ha rene fagstudier fra universitet for så å bruke de i lærerutdanningen. Studentene er usikre, men gir uttrykk for at de ikke tror noen av delene er mulig i praksis.

#### 4.5 Kunnskapstype.

##### **Delspørsmål 2: Hvilken kunnskapstype er dominerende?**

Kunnskap er i denne undersøkelsen en viktig kapitalform. For det første er kunnskap et mål i seg selv for arbeidet i hele skolefeltet og i den sammenheng er skillet mellom det å ha hovedfokus på det instrumentelle og dannelsesaspektet vesentlig. Et tredje aspekt om individets frigjøring er også kommet til. For det andre er kunnskap eller viten om selve skolefeltet verdifull kapital for beslutningstakerne. I neste kapittel skal jeg drøfte nærmere hierarkiet i skolefeltet, men når det gjelder viten om skolefeltet er det forventet at beslutningstakerne i maktfeltet innehar det vesentligste. Denne gruppen av aktører bestemmer også over den økonomiske kapitalen. Jeg har valgt å skille ut spørsmålet om hvilken kunnskapstype som er dominerende i et eget delspørsmål 2.

Telhaug og Mediås skriver at det er samfunnsøkonomiske behov som nå blir tilgodesett i valg av hvilken kunnskapstype som får dominere skolefeltet<sup>122</sup>. Etter det som blir karakterisert som utdanningsrevolusjonen er kunnskap blitt synonymt med kompetanse<sup>123</sup> og det legitimerer dreiningen mot fokus på instrumentell kunnskap. Dette fokuset er det imidlertid ikke enighet om. Spesielt vitenskapsarbeidere diskuterer dette, men også andre som deltar i debatter, gir uttrykk for uenighet. Slagstad for eksempel, argumenterer for at skolens aktører bør prioritere oppgavene som dannelsesagenter framfor det mer kognitivt instrumentelle arbeidet, det vil si å få mer ”kompetanse ut av folket”. Telhaug gjør seg til talsmann for å kombinere det instrumentelle og det samfunnsdannende som mål for kunnskap, på lik linje med karakteristikken av Hernes’ reformer<sup>124</sup>. Pedagogisk litteratur viser at

---

<sup>122</sup> Jf kapittel 3.1 om historisk tilnærming. Dette er mer grundig drøftet tidligere i analysen.

<sup>123</sup> Jf kapittel 3.3 om skolens stilling i samfunnet.

<sup>124</sup> Jf kapittel 3.5 om høyskolens plass i utviklingen av skolefeltet.

debatten om kunnskap ofte er dreid mot metode for læring. Skal for eksempel kunnskapen innarbeides gjennom erfaringslæring eller ved å lese om temaet? Et slikt valg får enorme følger for undervisningen på alle nivåer i skolefeltet, men det er noe jeg ikke skal drøfte i denne undersøkelsen utover det som er skrevet om ”den andre dagen” i kapittel 3.1.

Ulike aktører innehar ulik kjennskap om skolefeltet og denne kunnskapen kommuniseres. I denne sammenhengen har vitenskapsarbeidere en sentral posisjon, mens denne gruppen sjeldent tar avgjørelser som direkte får følger for brukerne det vil si elever og studenter. Sett at virkelighetskontakt er sentralt for å lage en god skole, da blir analytikernes ståsted når de skal analysere svært betydningsfull. Østerud og Johnsen påpeker dette i sin kronikk<sup>125</sup> hvor de kritiserer analysen som Mediås og Telhaug har utført for å ha et utenfraperspektiv. Vitenskapsarbeiderne skal altså formidle viten om praksisfeltet til beslutningstagerne, de behøver imidlertid ikke selv å ha erfaring fra skolefeltet, men må dekke dette via sine informanter. Beslutningstakerne er altså avhengig av andres tolkninger om skolen for å ta avgjørelser, hvis disse er virkelighetsforankret er det større sjanse for at beslutningene blir det. Nå er det imidlertid åpent hvilken gruppe som kan sies å størst kunnskap om praksisfeltet. En forsker, med sitt distanserte blikk, kan ha større kunnskap om effektiv undervisning enn en lærer med lang praksis fra grunnskolen.

Som jeg har vært inne på tidligere i analysen tas det beslutninger på tross av den kunnskap som blir kommunisert til aktørene i maktfeltet. Da er sjansen enda større for en skoleutvikling som er fjernt fra utfordringer skolen selv står overfor i sin hverdag. Nok en gang kan eksemplet med et eget profesjonsfag nevnes<sup>126</sup>. Modultilpasning av studiene ved lærerhøgskolen er et annet eksempel, det fordrer at innholdet i studiene gjøres mer lik det ved universitetene på tross av at dokumenterte behov om at økt fokus på profesjonsforberedelser er formidlet.

Skillet mellom det instrumentelle og sosial integrasjon kan ses som en parallell til dilemmaet som høyskolelærerne diskuterte angående hvilken type kunnskap som skal få dominere i lærerstudiet. Høyskolelærerne sa at rammeplanen for studiet ga dem relativt stor mulighet for selv å bestemme innholdet. Planen ga først og fremst retningslinjer som satt opp rammer for det de må ta hensyn til. For det første har de faglige hensyn til de ulike disiplinene som de må innfri. En av høyskolelærerne uttrykte at muligheten for egen faglig utvikling gjennom oppgavene ved høyskolen var motivet for å arbeide ved høyskolen og ikke på andre skoler eller i det private næringslivet. Ut over faglige hensyn som de selv vurderer som

---

<sup>125</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>126</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

nødvendig, har de modulsystemet for høyere utdanning å ta hensyn til. De må også følge vedtak som opprinnelig er fremmet av mer politisk motiverte grupper. Et eksempel på dette er det fagpolitiske kravet fra lærernes fagforening om at en ferdig utdannet lærerstudent skal kunne undervise på alle trinn i grunnskolen *”hvordan bør en lærerutdanning se ut – ut i fra fagforståelse – tenk for eksempel det som dere gjør i matematikk - jeg forsøkte å kjempe mot det at vi skal utdanne folk som er kvalifiserte til å undervise i matematikk på et ungdomstrinn i grunnutdanninga (de tre første åra i studiet) - vi får ikke til det i den lærerutdanninga nå med det som er obligatorisk innen matte - også vet jo vi som sitter her at lærerlaget og nå utdanningsforbundet som de eneste, har gått inn for i alle år at alle som går ut av lærerskolen er kvalifiserte for hele grunnskolen i alle fag - rundt i Norge sier man at vi vil jo ikke bruke noen uten videreutdanning til å undervise i for eksempel matte på ungdomstrinnet - men så vet jo du og jeg at når en lærer er tilsatt så må man brukes i forhold til dette her - og jeg kjenner jo problematikken sett fra rektorenes ståsted rundt omkring”*.

For det andre må høyskolelærerne ta hensyn til didaktikk i de ulike fagene. Høyskolelærerne har mulighet til å forske selv eller til å være à jour med det som er de siste forskningsresultatene, men som en informant påpekte må de sørge for å ha bakkekontakt for at nye metoder skal integreres i den tradisjonelle undervisningen. Det nye må få fotfeste i den didaktiske formen som allerede finnes, og høyskolelærerne må være villig til å investere tid til blant annet samarbeid med aktører i praksisfeltet og med andre høyskolelærere. Det er også sparsomt med forskningsresultater på enkelte områder, men det skjer som tidligere nevnt, en økning på forskningsfronten.

For det tredje må høyskolelærerne ta stilling til hva det skal innebære å profesjonalisere studiet ved lærerhøyskolen. Informantene mine gir uttrykk for at det ikke er avklart om det innebærer først og fremst å fokusere på fagdidaktikk eller en fokusering på de mellommenneskelige utfordringer en lærer må løse til en hver tid. Og, som tidligere nevnt, må ansvaret for denne opplæringen plasseres på alle fagstudiene, pedagogikkfaget og praksisskolene.

For det fjerde påpekte høyskolelærerne at de ulike fagene har ulike utfordringer. KRL for eksempel er et nytt fag og det innebærer at både ny kunnskap og nye metoder må innarbeides. Dette nye faget gir også nye utfordringer å skaffe fram nye viten *”da må jeg ut av Norge omtrent - jeg må til England stort sett for det er det eneste landet som ligger foran oss i løypa da på sånn flere kulturer i klasserommet og sånn”*.

For det femte må høyskolelærerne til enhver tid ta hensyn til varierende skolepolitiske saker som får dominere. Et historisk blikk på skolefeltet gir mange eksempler, men nå er det markedsøkonomiske krav som er gjeldende og som får følger for kunnskapsinnholdet i hele skolefeltet.

Blant de studentene jeg intervjuet var det en unison enighet om at profesjonskunnskap skulle dominere undervisningen på høyskolen. Deres erfaring var at det var i praksisperiodene de fikk denne opplæringen, men at innholdet i undervisningen ved høyskolen varierte mye hos de forskjellige høyskolelærerne med hensyn til satsing på fagretting, didaktiske innhold og hvor profesjonsrettet den var. Nå må det innvendes her at hvis mange studenter er faglig svake, bør det faglige nivået opp på et visst nivå før det kan forsvares at de skal kunne formidle kunnskap til elever. Det kan ellers lett bli slik at ”den halte skal lære den blinde å gå”,<sup>127</sup>.

De diskuterte også dilemmaet mellom å profesjonsrette undervisningen og samtidig kunne bruke utdanningen til å sette sammen med fag fra andre høyskoler eller universitet. Det var problematisk både å få fag fra for eksempel universiteter godkjent i lærerutdanningen og å få fag fra lærerhøyskolen godkjent for eksempel i en mastergrad. Kanskje er dette et fenomen som viser at de ulike aktørene er villige til å bruke sin makt for å ”forsvare” sitt fag. De faglig orienterte vitenskapsarbeiderne vil skjerme sitt fag ved å sette høye krav til fagspesifikk kunnskap, mens høyskolelæreren ved en allmenn lærerutdanning forlanger fagdidaktikk som del av et hvert fag for å innlemme det i en lærerutdanning.

Studentene så i tillegg problemet med å få nok faglig tyngde i grunnutdanningen til å undervise i hele grunnskolen, for eksempel skal norskfaget dekke spennet mellom den første lese- og skriveopplæringen og litteraturkunnskap for 16-åringer.

Disse spenningene i lærerstudiet reiser spørsmål om hva og hvilke gruppeinteresser som skal få dominere den teoretiske undervisningen på lærerhøyskolen. Skal faget stå i sentrum eller skal formidlingen av faget være det sentrale? Skal generell pedagogikk og generell kunnskap om effektive læringsmetoder prioriteres framfor det mer fagspesifikke? Figur 2.2 om didaktikk er ment som et redskap for å plassere diskusjoner om skolefeltet. De ulike høyskolelærerne kan ha interesse av å fremme satsning i lærerstudiet for å styrke ”sine” fag. En didaktisk orientert høyskolelærer i for eksempel matematikk kan representere en trussel overfor høyskolelærere som vil betone generell pedagogikk. I tillegg er det lettere å virkelighetsforankre den fagspesifikke didaktikk enn den generelle didaktikken.

Som nevnt under analysen av virkelighetsforankringen diskuterte studentene pedagogikkfaget spesielt. De ønsket å få erfaringene fra praksisfeltet teoribelagt og ikke undervisning i teoretisk pedagogikk med eksempler fra virkeligheten. I følge mine intervjuer

---

<sup>127</sup> I min egen tid som lærerstudent hadde vi ”faglig-didaktiske kurs”. Da skulle vi lære hvordan faget skulle læres bort, men ikke faget. En høyskolelærer i biologi sa i den forbindelse at det ble vanskelig for han å lære studentene hvordan de skulle undervise om bjørnen, mens de ikke skulle lære noe om bjørnen.

med høyskolelærerne og studentene ga de ulike beskrivelse av hvor mye studentenes egne erfaringer ble brukt i undervisningen i de ulike fagene ved høyskolen. Uttalelser fra høyskolelærerne ga inntrykk av at det relativt ofte ble brukt, mens studentene sa at det sjeldent var tilfelle. Diskrepansen kan forklares med at de lærerne jeg intervjuet ikke hadde undervist de intervjuede studentene, men en mer plausibel forklaring kan være at på grunn av tema for intervjuene så overdrev de i hver sin retning. Høyskolelærerne ønsket at undervisningen skulle være praksisforankret, mens studentene ønsket å legitimere sitt ønske om et mer praksisnært studium.

Høyskolelærernes måte å undervise på framstår som en modell som studentene enten ønsket å etterligne eller å unngå. Dette innebærer en modellering som høyskolelærerne ikke nevnte, men som altså er bevisst hos studentene og som enten kan styrke eller svekke profesjonsforberedelsene i studiet.

I følge det jeg har funnet i den foreliggende litteraturen, er det altså de markedsøkonomiske krav, og det innebærer de instrumentelle verdiene, som dominerer kravene til kunnskapsinnhold i dagens skoleutvikling. Skolen skal gi sine elever og studenter den kunnskap som skal til for at de skal ha den kompetanse som arbeidslivet har behov for. En virkelighetsforankring av skoleutviklingen vil innebære at blant annet lærerne i grunnskolen ble spurt. Det ville mest sannsynlig gi et annet fokus til skoleutviklingen enn det å måle kunnskapstilegnelsen, arbeidet mot å bedre skolen ville konsentreres mer mot didaktikk altså hvordan få til læring mer enn hva som skal læres. Høyskolelærerne i min undersøkelse gir uttrykk for et slikt fokus når de for eksempel ønsker å endre undervisningsmåter i matematikk. Høyskolelærernes ønske om mer bakkekontakt kan gi større oppmerksomhet til områder der grunnskolen selv mener det er ønskelig å forsterke innsatsen. Studentene blant mine informanter, gir klart uttrykk for å ville virkelighetsforankre kunnskapsinnholdet i lærerstudiet.

#### 4.6 Hierarki.

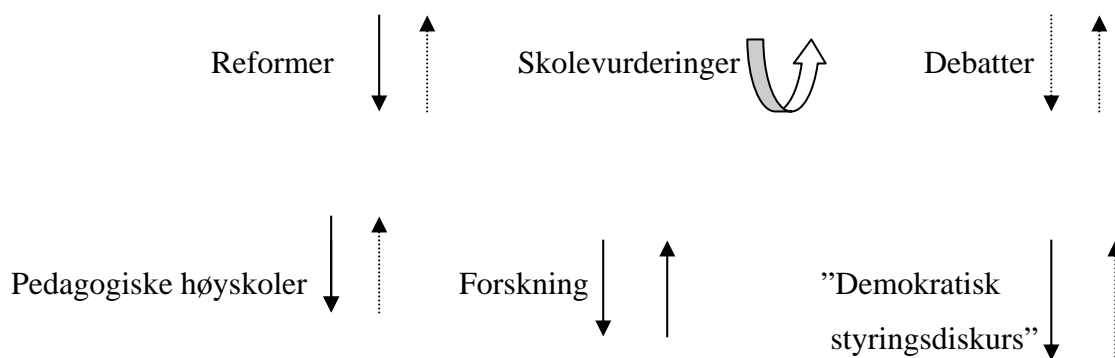
##### **Delspørsmål 3: Hva gjøres for å fremme kontakten mellom institusjonene i skolehierarkiet?**

I det foreliggende materialet er det lite som direkte omhandler hierarki i skolefeltet, derfor har jeg valgt å se på hvordan informasjonsflyten går mellom aktørene.

De aktørene som styrer skoleutviklinga har altså ikke selv direkte kontakt med undervisningen, men de har ulike kanaler hvor de får opplysninger om skoleutviklingen og

kan utøve beslutningene, for eksempel gjennom skolevurderinger, reformer og skikkethetsvurdering. Tidligere i analysen har jeg drøftet hvordan skolen kan bli brukt mer som et redskap for å oppnå andre politiske mål som for eksempel likhet mellom sosiale grupper, og i kapittel 3.4 beskriver jeg hvordan manglende kunnskap om skolens egenart kan svekke effekten av ønsket endring. For å muligens avsløre hvilke grupper av aktører som mest kan sies å påvirke skoleutviklingen, kan det være nyttig å se hvilke som er avsender og hvilke som er mottaker av informasjon og om hvor omfattende, betydningsfull den er eller hvor mye oppmerksomhet den får.

*Figur 4.2 Fora for informasjonsflyt i skolefeltet.*



Figur 4.2 er ment å illustrere informasjonsflyt mellom aktørene i skolefeltet. Hel pil betyr at hovedvekten av informasjon hovedsakelig går i den retningen og stiplet pil at det finner sted informasjonsoverføring, men i mindre skala. Pil med sving betyr at avsenderen bestiller den informasjon som er ønsket, henter opp denne og får den tilbake. Aktørene er enten avsendere eller mottakere av informasjon. Den som er avsender har ofte en hensikt med sin informasjon og når denne samtidig innehar mest av den verdifulle kapital på feltet må mottakeren ta den dominertes rolle. De ulike kategoriene representerer kanaler eller fora hvor kommunikasjonen foregår. Det varierer hvem som er avsender og mottaker i de ulike kategoriene.

Reformer er en strategi for aktørene øverst i maktfeltet hvor de gir beskjed om hvilken retning skolen skal ta. Denne kan som nevnt, være motivert av krav eller behov som andre samfunnsinstitusjoner står for. For å være mest mulig effektivt er dette styringsredskapet avhengig av mange faktorer, for eksempel de økonomiske. Flere eksempler gjengitt i kapittel 3 i denne undersøkelsen, viser at manglende innsikt i skolens virksomhet

gir andre resultater enn forventet. For eksempel Inger Anne Kvalbeins påstand om at manglende innsikt i tolkningssystemer for de normer og verdier som gjelder i skolefeltet, gjør at evalueringer etter flere innførte reformer peker på de samme manglene i skolen<sup>128</sup>.

Skolevurderinger blir bestilt av skolemyndighetene som igjen kan være motivert fra for eksempel globale kilder slik Ninna Garm hevder<sup>129</sup>. Det kan være vurderinger som er satt i system over tid slik som det nå igjen er i ferd med å bli innført som rutine med nasjonale prøver for alle 4., 7. og 10. klasser eller internasjonale tester slik som PISA undersøkelsen.

Debatter foregår i prinsippet fritt med lik mulighet for alle aktører til å delta. Blant de artiklene og kronikkene som jeg har stoppet opp ved, er langt de fleste forfatterne av innleggene forskere eller skolepolitikere. Forklaringen kan være at jo nærmere daglig undervisning jo mindre oversikt og dermed vanskeligere for å debattere med de som i større grad har denne oversikten i større grad. En annen forklaring kan være at det er personer høyt oppe i skolefeltet som slipper til i media eller blir spurt om å skrive artikler eller bøker.

Når det gjelder de pedagogiske høyskolene er de gjenstand for samme reformstrategier som de andre skolene i skolefeltet, men de har mulighet til å kommunisere med beslutningstakerne gjennom evalueringsarbeid, forskning og den generelle debatten. I tillegg har lærerne i høyere utdanning større frihet til å lage fagplaner og utforme innholdet i undervisningen. Det har tradisjonelt vært liten deltakelse fra høyskolelærerne, men ifølge Peder Haug er dette i ferd med å endre seg<sup>130</sup>. Denne gruppen med aktører har også større mulighet til å praksisforankre den informasjonen som de kommuniserer. All forskning har elementer av empiri i seg og det blir påpekt blant annet av Johnsen og Østerud at analyse av skolen sett utenfra gir et ensidig og mangelfullt bilde av virkeligheten<sup>131</sup>. Ifølge den siste lærerutdanningsreformen skal forskning på dette feltet være praksisrettet og det vil si at det er lærernes og elevenes livsverden som skal kartlegges. Sammen med undersøkelser utført av NIFU og av Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo som viser at lærerutdannere og snart ferdig utdannede lærere blant annet ønsker mer tilknytning til praksisfeltet<sup>132</sup>, kan denne økningen av forskningsaktivitet på skolehverdagen gi mer av det jeg etterspør i min undersøkelse, det vil si virkelighetskontakt i skoleutviklingen.

Som analysen av styringsmekanismer viste, er det samfunnsøkonomiske og til dels globale motiver som styrer skolepolitisk tenkning omkring skoleutvikling. Det er en

---

<sup>128</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

<sup>129</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>130</sup> Jf kapittel 3.9 om forskning og FOU-arbeid.

<sup>131</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>132</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

makrososial legitimering av endringer i skolefeltet<sup>133</sup>. Sammen med svekkelsen av den demokratiske styringsdiskursen<sup>134</sup> gir det begrenset mulighet for at informasjon skal nå fram fra for eksempel grunnskole til skolepolitikkerne.

Den pedagogiske litteraturen sier altså lite direkte om hierarkitenkning i skolefeltet. Høyskolelærernes og studentenes uttalelser i forbindelse med diskusjon rundt begrepet hierarki bekreftet at dette er et sjeldent debattert emne, de betvilte først at det var et hierarki. De hevdet at det ikke var noen grupper som stod over noen andre slik de så det, men i løpet av samtalen tegnet det seg en type hierarki. *"Er det noe hierarki her da? - jeg ser at folk ser det men jeg er dypt uenig - jeg tenker at de viktigste yrkesgrupper i Norge i dag er førskolelærere - ikke økonomisk men det er de som jobber med de barna som er viktigst å jobbe med - også kommer vi langt ned i leksa (D: ja jeg er enig med deg men ) og økonomisk - vi tjener jo ikke mer her vi enn de gjør på en videregående skole (C: eller ungdomsskole ) ja - vi har ikke noe særlig mer utdannelse heller ..."*. Samme informanten mente det var en type selvforstått hierarki som var oppfattet fra de som plasserte seg selv nederst på stigen. Men han sa senere at det hadde dannet seg en karrierevei for lærere som startet i grunnskolen, det neste steget var videregående, så høyskolen og tilslutt universitetet.

Høyskolelærerne diskuterte hvilke ulike typer hierarki det kunne være i skolefeltet. Økonomisk var de ikke særlig bedre stilt enn lærere med samme utdannelse i videregående eller grunnskolen. Utdanningsmessig var de fleste høyskolelærere på linje med lærere i videregående. En informant mente at de ikke hadde noe mer makt enn lærere ved andre institusjoner *"makthierarki fins det heller ikke for det er ikke noe pyramide som staten har laget her - vi er selvstendige på siden av grunnskolen ikke sant"*. Anseelseshierarki mente han at det var internt på høyskolen, men at folk utenfor og de som ikke hadde vært i denne strukturen særlig lenge, ikke så rangordningen *"så jeg tror at folk utafor her syns det er komisk med førsteamanuensis og førstelektor ..., akkurat noen få folk inni systemet de kan mene det – det er en type overlevning, men det er klart at så lenge folk i systemet tror det er et hierarki og føler at de er kommet et stykke opp - så blir det jo ofte hvor dumme de rundt dem er da om de kjøper det eller ikke - kanskje barna våre tror det (latter fra flere) ... men jeg tror ikke at folk ute i samfunnet nå lenger opplever at en høyskole er så veldig høy"*. På forespørsel fra moderator kom høyskolelærerne fram til at de sjelden brukte noen form for tittel, de pleide å si at de jobbet på høyskolen og ellers svarte de ut i fra hvem som spurte, for eksempel ville et forlag ofte ha stillingsbeskrivelsen<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> Jf kapittel 3.2 om partienes ønsker for skolefeltet.

<sup>134</sup> Jf kapittel 3.7 om styringsdiskursene.

<sup>135</sup> Dette innebærer et faglig skille idet en førsteamanuensis har forskerutdanning gjennom doktorgradsarbeide. I en annen kontekst ville kanskje høyskolelærerne uttalt dette annerledes. Slik det her fremstilles kan det virke som det er flaut å ha en akademisk tittel. Det oppfattes nærmest som skryt.



En informant kom fram til at det finnes en type akademisk hierarki i skolefeltet hvor de høyest oppe hadde mest tid til faglig fordypning og fornying, slik at universitetslærere rangerer over høyskolelærere som igjen er over de på videregående og nederst kommer grunnskolelærerne. Det oppstår også en type rangorden på grunn av resultatene som studentene presterer. Lavt faglig nivå hos studentene når de starter studiet gir lavere faglig nivå på selve studiet og høyere strykprosent. Dette gir igjen dårligere anseelse for utdanningen i forhold til for eksempel en universitetsgrad.

Høyskolelærerne beskrev ingen profesjonskamp mellom grunnskolelærerne og dem selv, derimot karakteriserte de forholdet heller som en slags skyttergravsstilling som de begrunnet i manglende kjennskap til hverandres prioriteringer og arbeidsinnsats. Også når det gjaldt forholdet til for eksempel universitetslærere var det manglende engasjement i det den andre part måtte ta hensyn til som lå til grunn for frustrasjoner. En informant nevnte for eksempel høyskolelærernes kjennskap til praksisfeltet, som representanter fra universitetet ikke ville ta hensyn til ved drøftinger om modultilpasning av studiene.

Studentene som jeg intervjuet diskuterte hierarki i forbindelse med begrepet profesjonalitet og yrkesstolthet. En student ville ikke titulere seg på en slik måte at noen andre ville føle seg underlegen henne *"hvis du tar den tittelen som er høyest selv da degraderer du andre samtidig, det liker jeg ikke"*. Mens for andre studenter var status viktig for å oppgradere læreryrket og siden ord har status ifølge en informant, ville han kalle seg adjunkt etter endt utdanning og ikke bare lærer.

I kapittel 4.2 om virkelighetsforankring under overskriften "Kontaktflate" har jeg drøftet informasjonsflyt i skolefeltet som viser at høyskolelærerne etterspør et faglig forum hvor informasjon kan utveksles. Høyskolelærerne mener også at de kan fylle en rolle som formidler av informasjon mellom praksisfeltet og andre aktører i skolefeltet, gjennom blant annet evalueringer av skolereformer, forskning og utvikling av modulstrukturen i høyere utdanning. En informant poengterte at med et bevisst bruk av de 200 timene i året som er satt av til FOU-arbeid, kunne høyskolelærerne fylle en slik rolle og kanskje overstige de barrierene den subjektive opplevelsen av hierarki forårsaker av "skyttergraver". En informant sier det slik: *"fokuset er - hva kan vi lære av lærerne ute - det er jo veldig viktig for oss da - hvordan er situasjonen og hvorfor fortsetter de (grunnskolelærerne) å jobbe sånn som det kanskje har vært undervist i ...50 år - hvorfor skjer det ikke noe i forhold til nye læreplaner nye læringsteorier - for hvis ikke så kommer jeg ut og overkjører dem helt og sier at nå må vi gjøre det på en helt annen måte så - der har vi en god del å lære - jeg er - vi er nødt til å komme i dialog med dem -i hvert fall jeg"*.

Studentene kan sies å være brukere av den informasjonen som flyter i skolefeltet og høyskolelærerne er de som skal legge til rette for slik informasjonsflyt. Studentene skal tilegne seg, øve og vise at de kan ta i bruke kunnskapen. De opplever en mangelfull felles plattform for undervisningen på høyskolen, noe de mener blant annet skyldes manglende intern kommunikasjon. De samme manglene gjelder for kontakten med praksisfeltet og med andre institusjoner i skolefeltet. De tolker ulikheten høyskolelærerne imellom på bakgrunn av den enkeltes egen erfaring med undervisning.

Står hierarkiet i norsk skole i veien for mer formålrasjonelle handlinger<sup>136</sup>? Hierarkiet kan forsvares ut i fra overbevisningen om at det er mye verdifull viten som kun er tilgjengelig for akademisk orienterte lærere, altså høyskolelærerne, og at denne representerer verdifull bagasje for lærerstudentene. Hierarkiet høyner kvaliteten i skoleutformingen ved at en streben oppover i skolehierarkiet får fram de beste skolefolkene. Det opprettholdes også i kraft av tradisjon fordi de som har makt til å ta avgjørelser selv sitter på toppen av hierarkiet.

Alle disse argumentene representerer en type verdirasjonelle argumenter. Dette kan forklare den administrative reformlogikk, som er beskrevet tidligere. Kanskje er det slik at denne hierarkiske oppbygningen av skolen må angripes for å få utformingen av skolen til å bli mer empiribasert? Det vil i så fall gjøre avgjørelsene mer formålrasjonelle.

Oppsummert kan det sies at informasjonsflyt sier noe om hvilke aktører som er avsendere av informasjon blant annet om viktige beslutninger og dette gir disse aktørene makt til å sette dagsorden. Figur 4.2 viser at på betydningsfulle områder i skolefeltet er det hovedsakelig pedokratene som er avsendere i kommunikasjonsprosessen og aktører i de ulike skoleinstitusjonene som er mottakere. Med bakgrunn i verdirasjonell tenkning<sup>137</sup> forstår jeg høyskolelærernes reserverte holdning angående hierarkiets eksistens i skolefeltet, i retning av en underforstått diskurs om at de som er øverst i et hierarki skal fortjene sin plassering eller ha legitim rett til å være øverst. Det kan da forklare høyskolelærernes diskusjon omkring hierarki som endte med at informantene var enige om at et akademisk hierarki finnes. De har uklare forestillinger om hva dette hierarkiet består i og hva som konstituerer det. Mest nærliggende er at det er et kompetansehierarki som bygger på utdanning.

Sett i lys av mine funn har virkelighetsforankring vanskelige levevilkår, men vitenskapsfolk, og blant dem altså høyskolelærerne, er kanskje de aktørene som kan bringe informasjon fra bakkeplan opp til beslutningstakerne og da til de som innehar den symbolske makten. Kommunikasjon mellom aktørene i dette hierarkiet er det springende punkt for å få

---

<sup>136</sup> Jf kapittel 2.1 om egen for forståelse.

<sup>137</sup> Jf kapittel 2.1.

mer virkelighetskontakt hos de aktørene som sitter med den symbolske makten og altså dominerer skoleutviklingen.

#### 4.7 Forskning.

**Delspørsmål 4: Hvis det er ønske om større virkelighetsforankring i skoleutviklingen, hvilken betydning har da forskerens egen direkte kontakt med de som underviser eller med elevene?**

Jeg vil nå først se hva som skrives om forskning i den foreliggende litteratur og så hva høyskolelærerne og studentene har sagt om emnet.

Forskning hadde en generell viktig funksjon fra midten av forrige århundre, men mot slutten ble det en svekket tillit til den teoretiske og en større orientering mot praktisk viten og mot utviklingsarbeid. Slagstad hevder at for lærerutdanningsinstitusjoner må denne forskningen konsentrere seg om praksisfeltet og slik forskning må premieres<sup>138</sup>. Østerud og Johnsen som selv er ansatt ved en pedagogisk høyskole, kritiserer de resultatene hvor de mener at den som analyserer ikke gjør dette med utgangspunkt i skolen, men ser skolen som en utenforstående<sup>139</sup>. Som tidligere nevnt i analysen kan slik forskning gjøre at de det angår ikke kjenner seg igjen. Reformer, lover og rammeplaner legger føringer for å fremme forskning og forskningsbasert undervisning ved høyskolene, men det ser ut til at ønsket endring ikke er oppnådd. Noe av forklaringen kan paradoksalt ligge nettopp i mangelfull forskning på motivene for denne vegringen mot endring blant høyskolelærerne slik Jordell påpeker<sup>140</sup>. Haug som også er tilknyttet en pedagogisk høyskole, hevder at den forskningen som er gjort til nå er for lite orientert om handling og praksis og for mye om de vitenskaplige kravene, men at dette som tidligere, nevnt er i ferd med å endre seg.

I analysen fram til dette siste kapittelet, har jeg kommet inn på flere forhold som omhandler forskning sett fra høyskolelærernes ståsted. Mine informanter viser til at det har foregått lite forskning blant høyskolelærerne, selv om deltakelse er forventet. Det å forske blir sjelden diskutert blant høyskolelærerne, men en informant karakteriserer høyskolelærere som genuint interessert i eget fag og at de ønsker å holde seg faglig oppdatert også i forbindelse med fagdidaktikk. De sier at det er vanskelig å implantere særlig nyere didaktisk forskning i grunnskolen. Selv om høyskolelærerne har avsatt 200 timer i året til FoU-arbeid er det ikke nok for å drive vitenskaplig arbeid. De er nødt til å søke eksterne midler og da i konkurranse

---

<sup>138</sup> Jf kapittel 3.1 om historisk tilnærming, 3.2 om partienes ønsker og 3.4 om skolens stilling i samfunnet.

<sup>139</sup> Jf kapittel 3.6 om skolens innhold.

<sup>140</sup> Jf kapittel 3.8 om reformer.

En høyskolelærer sa at det er legitimt på høyskolen å ikke forske, det er liten kultur for forskning ved høyskolen, men at det egentlig er et spørsmål om å strukturere egen arbeidstid. Han mente at eventuelle oppdrag om å forske ville gjøre at høyskolelærerne ville prioritere annerledes ”fordi folk her har ikke tid og det er egentlig et strukturelt spørsmål (D. ja) men hvis du er glad i studentene dine og er interessert i å følge dem opp og ikke setter av tid til det (forskning) først men sist så er det jo den potten som brukes - og dette henger jo sammen med manglende oppdrag - jeg tror at i det øyeblikket vi får oppdrag eller påtar oss oppdrag og leveringsfrister og sånn så vil jo dette bli helt annerledes – for FoU-tida blir salderingspost liksom - det har det alltid vært for det har alltid vært privatpraktiserende lærere her som i grunnskolen ikke sant - så det er - et kulturproblem da”.

En informant beskrev dilemmaet de som høyskolelærere sto overfor, når de måtte velge mellom å være forskere eller pragmatikere som legger til rette studiet for studentene.

*”Alle yrkesgrupper hvert alle akademiske yrkesgrupper, er jo dradd i spennet mellom forskning og pragmatikk (D: ja) det er jo faktisk på alle nivåer – altså – en førskolelærer som driver en avdeling i en barnehage sitter jo med noe forskningsbasert utdanning og møter en hverdag som handler om gummibukser og bæsje og så skal de skape noe innen den rammen der - og det er jo akkurat det samme her - vi får jo de studentene som ikke kommer inn noen andre steder blant annet - så skal vi liksom løfte dette her så godt vi kan også skal vi likevel være litt sånn glad i de og hjelpe de gjennom og masse sånt noe og det er jo sånn det er hele veien ”.* Denne måten å velge pragmatiske løsninger kan også stå som eksempel på desidentifikasjon<sup>141</sup>.

<sup>141</sup> I kapittel 4.3 under overskriften Reformers mottakelse er mitt materiale drøftet mot de begrepene Neumann presenterer for å kunne analysere aktørers mottakelse av reformer.

I følge mitt materiale er det vitenskapsarbeider som ikke er tilknyttet den høyskolen mine informanter kom fra, som kan foreta forskning etter de vitenskaplige kravene<sup>142</sup>. Disse forskerne vil da foreta sine validitetsvurderinger, men det gir fortsatt ikke svar på delspørsmål 4. Kanskje er forklaringen å finne i kommunikasjon mellom aktørene i skolefeltet eller i forskning på endringsstrategier. Høyskolelærerne har større mulighet til å virkelighetsforankre forskningen, men de har altså liten tradisjon på det å drive med forskning ut over utviklingsarbeid. Dette arbeidet kan innfri andre utfordringer som høyskolelærerne har, men det har ikke gitt resultater som tilfredstiller vitenskaplige krav. Dette kunne ha vært vitenskaplig arbeid. Kanskje er det slik at høyskolelærerne mangler kompetansen for å drive forskning eller at de nedprioriterer de vitenskaplige kravene. Kravet om å rette oppmerksomheten mot praksisfeltet på lærernes og lærerstudentenes vilkår har kanskje overskygget kravet om å forske.

---

<sup>142</sup> Det foregår mye internasjonal forskning på undervisningsmetoder. Kanskje kan det spørres om vi i Norge er for lite orientert mot dette enorme tilfanget av forskningsresultater. En ny hovedoppgave!

## KAPITTEL 5: AVSLUTNING

I denne undersøkelsen har jeg sett på virkelighetsforankring av beslutningsprosessen i skolefeltet. Jeg har hovedsaklig brukt begreper som er knyttet til Bourdieus maktperspektiv som ramme for å analysere litteratur og meninger som er kommet fram i fokusgruppeintervjuer med høyskolelærere og studenter ved en lærerhøyskole.

I kapittel 5 vil jeg oppsummere undersøkelsen og presentere innspill til den videre debatten om å virkelighetsforankre beslutningsprosessen i skolefeltet.

### 5.1 Oppsummering.

Studentene og høyskolelærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at kontakt med grunnskolen er nødvendig for å få best mulig effekt av bestrebelsene for å øke kvaliteten ved lærerutdanningen. Studentene understreker at tilfredstillende kontakt med praksisfeltet er et svakt punkt ved deres utdanning. Den vitenskaplige litteraturen er klar på at empiri skal være basis for kunnskap om et felt, og i skolefeltet vil det si skolehverdagen slik elever og lærere opplever den. Den litteraturen som jeg har valgt ut derimot har liten oppmerksomhet rettet mot å virkelighetsforankre beslutningsprosessene, men det føres kritikk fra enkelte vitenskapsarbeidere mot for eksempel at beslutninger om økt profesjonsretting av lærerutdanningen ikke operasjonaliseres ved høyskolene og at debatten om skolefeltet er fjern fra skolehverdagen. Drøftingene angående motivet for skoleutvikling, er ført på et abstrakt nivå. Det er en ideologisk debatt som omhandler hvorvidt skolen skal fremme det instrumentelle, integrasjon eller individets frigjøring.

De vurderinger studentene, høyskolelærerne og til dels forfatterne av den pedagogiske litteraturen gjør, peker altså mot at å virkelighetsforankre beslutningene i skolefeltet er et nødvendig satsningsområde.

Høyskolelærerne påpeker at erfaringsbegrepet, profesjonalitet og innholdet i lærerstudiet er viktige aspekter i forbindelse med å profesjonsrette lærerutdanningen. Studentene sier blant annet at høyskolelærernes håndtering av aktuell undervisningspraksis fra grunnskolen i undervisningen i studiet ved høyskolen varierer, men stort sett er den for dårlig. Bildet er imidlertid sammensatt, det er også tilfeller hvor nyere didaktiske forskningsresultater som det undervises i ved høyskolen, kan være vanskelig å få implementert i den tradisjonelle

undervisningen i grunnskolen<sup>143</sup>. Det er altså manglende sammenheng mellom intensjonene hos aktørene i skolefeltet og det som reelt er tilfelle. Forklaringen kan ligge i manglende virkelighetskontakt i beslutningsprosessen.

Høyskolelærerne ønsker å øke dialogen med praksisfeltet, gjerne gjennom et faglig forum for gjensidig formidling av kunnskap og for å gjennomføre endringer av for eksempel undervisningsmåter. De mener at de kan fylle rollen som formidlere av kunnskap, både ”nedover” i hierarkiet, men også av skolehverdagen ”oppover” til beslutningstakerne. Imidlertid er det en rekke faktorer som hindrer høyskolelærerne i arbeidet med å profesjonsrette lærerstudiet. De nevner manglende litteratur om didaktikk og at grunnskolelærerne ikke vektlegger læringsteorier i sitt arbeid med studentene. Påstanden om for lite kommunikasjon mellom høyskolen og grunnskolen mener de kan skyldes en form for ”subjektive opplevelse av hierarki”. Høyskolelærerne arbeider etter en relativt åpen rammeplan som gir dem mulighet til å prioritere og dermed også til å nedprioritere det profesjonsrettede i lærerstudiet til fordel for det ”rent” faglige. De begrunner et slikt valg med modultilpasning og kravet om å løse flest mulig gjennom til bestått karakter for å opprettholde økonomiske tilskudd til høyskolen. Disse hindringene kan være en forklaring på at høyskolelærerne ikke kan fylle formidlerrollen per i dag. De kjenner ikke den virkelige skolehverdag i grunnskolen godt nok og de har lite erfaring med det å være vitenskapsarbeidere utover det å undervise studenter.

Mitt materiale viser at det er en markedsstyringsdiskurs som nå dominerer styringen av utviklingen i skolefeltet og at aktørene som i all hovedsak innehar den symbolske makten, sitter øverst i skolehierarkiet. Styringsprosessen er imidlertid åpen slik at andre aktører kan påvirke ved å være formidlere av viten og ved å operasjonalisere skolepolitiske beslutninger. Ofte er vedtak gitt med relative vide fullmakter slik at aktørene i skolefeltet kan prioritere det som skal vektlegges. Høyskolelærernes kan påvirke styringsprosessen gjennom å operasjonalisere vedtatte rammeplaner.

Motivet for utvikling i skolefeltet har ofte sin begrunnelse i saker eller forhold som ligger utenfor skolen. Diskusjonene går ofte på hvorvidt skolen skal fremme det instrumentelle, sosial integrasjon eller individets frigjøring. I den praktiske skolehverdagen kan det innebære satsing på effektivitet og lønnsomhet, streben etter likhet mellom ulike sosiale grupper, å fremme religiøse overbevisninger, ønske om å integrere eller å ta

---

<sup>143</sup> Jf kapittel 4.2 om virkelighetsforankring i utviklingen av skole under overskriften virkelighetsforankring i lærerstudiet.

distriktpolitiske hensyn. Legitimering av ressursbruk kan forklare at slike motiver dominerer framfor mer pedagogiske eller sosialfaglige behov som fremmes fra de ulike skoleslagene.

Beslutningstakerne eier mest av de symbolske redskapene i skolefeltet. De kan ta initiativ, utforme og iverksette reformer og de kan styre relasjonene mellom aktørene. Studentene har kun indirekte påvirkningsmuligheter ved at de velger for eksempel fjerde året i lærerutdanningen. Høyskolelærerne står relativt fritt til å utforme lærerstudiet ut i fra rammeplaner, men de referer til flere faktorer som begrenser deres muligheter. Studentenes forkunnskaper og faglige nivå er bestemmende, samt fagenes vektning i studiet. Høyskolelærerne må tilpasse fagene slik at de kan inngå i en moduloppbygging. De er også pålagt å utdanne lærere som skal kunne undervise fra 1. til 10. klasse. Både intervjuene og litteraturen i denne undersøkelsen viser at forskningstradisjonen blant høyskolelærerne er begrenset, men forskning blant høyskolelærere er i ferd med å øke på nasjonalt plan.

Drøftelsen omkring informasjonsflyt viser at de øverst i skolehierarkiet innehar de symbolske redskapene som innebærer at de har makt til å gi, bestille og innhente informasjon, til å ta beslutninger og til å iverksette dem. I tillegg viser de vilje til å investere i skoleutviklingen. Mens det som kom fram i analysekapittelet om kommunikasjonens økonomi, viser at det er de aktørene som hører til formidlerne av informasjon som både har rett posisjon og de rette kontaktene for å fremme virkelighetskontakt i skoleutviklingen. Det blir hevdet i litteraturen om skolefeltet at forskningen i større grad bør virkelighetsforankres, da kan det være mer lønnsomt med en større satsning på de som gir informasjon til beslutningstakerne og som iverksetter deres tiltak.

Beslutningstakerne kan betegnes som et spesialkorps<sup>144</sup> i og med at de har enerett på å definere og strukturere den ideologiproduksjon som skal gjelde for feltet, men dette er ikke skjult for andre grupper av aktører som kan meddele sine synspunkt og studere og kommentere prosessen som styrer skolefeltet.

Mitt materiale gir begrenset informasjon om aktørenes legitimering av maktfordelingen og om hierarkitenkning i skolefeltet. Kritikken rettes mer mot måten det styres på enn mot hvem som styrer. Imidlertid kan Neumanns utredning om desidentifikasjon<sup>145</sup> som forklaring på mottakelsen av de mange skolereformene, brukes for å forklare de dominertes måte å takle gjentatte pålegg om å gjennomføre nye reformer. Når det gjelder

---

<sup>144</sup> Jf kapittel 2.1 om egen forforståelse.

<sup>145</sup> Jf kapittel 2.2 om metodologisk utgangspunkt og kapittel 4.3 om meningskamp under overskriften ”reformers mottakelse.



hierarkitenkning i skolefeltet fant jeg lite om emnet i foreliggende litteratur og informantene kom etter lang diskusjon fram til at de bare kunne se et akademisk hierarki.

## 5.2 Spørsmål til skoledebatten.

I løpet av arbeidet med denne undersøkelsen har det dukket opp ulike spørsmål som hadde vært interessante å drøfte og finne svar på. De spørsmålene som følger kommer som forlengelse av oppsummeringen og er ment som innspill til skoledebatten.

Kommunikasjon mellom aktørene i skolehierarkiet er avgjørende for å få mer virkelighetskontakt hos de aktørene som sitter med den symbolske makten og altså dominerer. Vitenskapsfolk er kanskje de aktørene som kan være formidlere. Betydningen av kommunikasjon mellom de ulike gruppene av aktører var vanskeligere å få fram enn jeg antok på forhånd. Mine informanter ville nødig innrømme at det fantes et hierarki. De brukte ord som ”jantelov” og ”skyttergraver” og argumenterte mot ”å plassere” noen nedenfor egen yrkesposisjon. Om de ulike aktørene opplever hierarki i skolefeltet og hvilken betydning de tillegger dette fenomenet, er et emne som hadde vært interessant å følge.

Hvis det er ønskelig med økt kontakt mellom aktørene i grunnskolen og resten av skolefeltet, hvem bør ha ansvaret for denne informasjonsflyten. Er det beslutningstakerne i skolefeltet som må ”vedta” at alle skolearenaer skal la den virkelige skolehverdag gjennomsyre deres arbeid eller er det deres makt til å bevilge ressurser som må brukes for å legge til rette for å virkelighetsforankre? Er det, slik som nå, de enkelte høyskolelærerne som gjennom å operasjonalisere vedtatte rammeplaner skal ha ansvaret? I så fall hvordan skal dette arbeidet sikres? Hvordan unngå at nye reformer gjentar oppfordringer om større profesjonsretting av lærerstudiet uten at det effektueres? Det er mange spørsmål som kan stilles angående operasjonalisering av reformer ved lærerhøyskolen. Dominerer fortsatt en tradisjon ved høyskolen som var etablert lenge før høyskolesystemet ble innført? Opplever høyskolelærerne kravet om å forske og å delta i debatt mer som et påbud de ikke selv ønsker å prioritere i arbeidshverdagen? Diskuteres for det meste interne problemstillinger?

I denne undersøkelsen er det nevnt at skolen er redskap for å gjennomføre mange ”uskolske” saker. Det kan være religionspolitiske saker eller markedsrettede behov. Integrering av alle i normalskolen har vært en ressurskrevende prosess for skolene de siste tiårene. Videre ønskes det at skolen skal brukes for å skape likhet i samfunnet, fremme

offentlig eller privat eierskap og for å gjennomføre distriktpolitikk. Legitimering av ressursbruk kan som sagt være en forklaring. Jeg har imidlertid ikke vært inne på hvilken betydning disse til dels store fordringene har for driften av grunnskolen. Tatt i betraktning dagens debatt om norske skoleelevers prestasjoner på ulike tester, er det aktuelt å se på hvilke arbeidsoppgaver grunnskolen skal prioritere.

Jeg har ikke fokusert på arbeidet som foregår i grunnskolen, men på beslutningsprosesser i skolefeltet som gir rammefaktorer for denne virksomheten. Sitatet som starter forordet i denne undersøkelsen gir uttrykk for endringsvilje hos en lærer. Hva gjør beslutningstakerne for å ta vare på endringsviljen i grunnskolen? Det er vilkårene for formidlingen av blant annet endringsbehovet som er drøftet i min undersøkelse. Hva som gjøres for å ta vare på de aktørene som kan betegnes som ”fyrtårn” i skolefeltet, kunne vært en interessant problemstilling å drøfte.

Jeg tror ikke denne undersøkelsen har belyst alle betydningsfulle sider ved virkelighetsforankring i beslutningsprosessen i skolefeltet, men at den har belyst noen og den har vist at noen viktige aktører mener at temaet er sentralt for å lage en bedre skole.

*”Det er nok og det er det som er mulig”*

(Album 1996: 249).

Denne undersøkelsen består av 50100 ord.

## LITTERATURLISTE.

Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen (red.). 2001: *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag.

Fog, Jette. 1999: *Med samtalen som udgangspunkt*. Akademisk Forlag, Danmark.

Bernt, Jan Fridthjof. 2000: *Lov om universiteter og høyskoler. Lov 01.05.1995 nr. 22. med kommentarer*. 3.utgave. Fagbokforlaget.

Bourdieu, Pierre. 1996 : *Symbolsk makt. Artikler i utvalg*, Oslo Pax Forlag A/S.

Bourdieu, Pierre. 1999. *Meditasjon*. Oslo, Pax Forlag A/S,.

Bourdieu, Pierre. 2002: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske Bokklubbene.

Bourdieu, Pierre. & Loic J.D. Wacquant, 1995: *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.

Bø, Inge og Lars Helle. 2002: *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.

Collins, Randall. 1988: *Theoretical Sociology*. University of California, Riverside. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Danielsen, Arild og Marianne Nordli Hansen ”Makt i Pierre Bourdieus sosiologi” i Fredrik Engelstad (red) 1999, *Om makt: teori og kritikk*. Oslo. Gyldendal.

Erikson, Robert and Jan O. Jonsson (ed.) 1996: *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado, Westview Press,

Foucault, Michel. 1995 “Kap.IV: Seksualitetsanordningen”, I (Red.) overs. Schaanning, Espen *Seksualitetens historie*, Exilforlag.

Grøgaard, Jens B. 1995: *Skolekontroversen ( I ) I frihetens rike*. FAFO.

Habermas, Jurgen . 1987: *The Theory of Communication. Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Beacon Press

Hellevik, Ottar. 2001: *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo Universitetsforlaget. .

Hernes, Gudmund. 1975: *Om Ulikhetens Reproduksjon*. København. Christian Ejlers' Forlag.

Hirschman, Albert O. 1970: *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Stanford, California. Cambridge: Harvard University Press

Holter, Harriet / Ragnvald Kalleberg (red.) 1996. *Kvalitative metode i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Karlsen, Gustav E. og Inger Anne Kvalbein (red.) 2003: *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Trondheim/Oslo. Universitetsforlaget.

Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (red.). 1997: *Sosiologisk leksikon*. Oslo Universitetsforlaget.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Neumann Iver B., 2001: *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen. Fagbokforlaget.

Ragin, Charles C. 1994: *Constructing Social Research*. California. Pine Forge Press.

Silverman, David. 2002: *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. New Delhi. SAGE Publications London “Thousand Oaks”

Slagstad, Rune. 2000: *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo. Pax Forlag.

St.meld.nr.16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning, mangfold – krevende – relevant*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

Thagaard, Tove. 2002: *Systematikk og innlevelse*. Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Telhaug, Alfred Oftedal og Petter Aasen (red.) 1999. *BÅDE. - OG. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Trondheim/Oslo. Cappelen akademiske forlag.

Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Trondheim – Steinkjer. Abstrakt forlag.

Tiller, Tom og Rita Tiller. 2002: *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Tromsø. Høyskoleforlaget AS.

Weber, Max .1990: *Makt og byråkrati*. Oslo. Gyldendal norske forlag.

Wibeck. Victoria. 2000: *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund. Studentlitteratur.

Widerberg, Karin. 2001: *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo. Universitetsforlag.

Østerberg, Dag. 1997: *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo, Cappelen.

### **Upublisert data og avisartikler:**

Løvland, Arne Jørgen. 2002: "Når skolen utdanner hatere." *Utdanning nr.26.* november 2002

Måseide, Atle. 2003: "Skolen er for viktig til å bli overlaten pedagogane." *Aftenposten. Kronikker.* 11. oktober 2003.

Skjelbred, Liv. 2003: "Finsk skole best i klassen." *Utdanning nr. 13.* mai 2003.

Skjelbred, Liv. 2003: "Norsk skoleforskning mangelvare." *Utdanning nr. 11.* april 2003.

Telhaug, Alfred Oftedal. 2003: "Hvor den norske skole slår feil." *Aftenposten. Kronikker.* 20.september 2003.

Telhaug, Alfred Oftedal. 2003: "Skolen og den individuelle skyld." *Aftenposten. Kronikker.* 25.oktober 2003.

Østerud, Per /Johnsen, Jan. 2003: "Svartmaling av den nye skolen: Blink eller bomskudd?" *Aftenposten. Kronikker.* 2003.

Ruud, Marianne. 2003: "Ny hverdag." *Utdanning nr. 23* oktober 2003.

Skagen, Kaare. 2004: "Det nye pedokratiet i skoleverket." *Utdanning nr. 9* april 2004.

### **Nettsteder:**

Brattholm Berit:

[www-lu.hive.no/pedagogikk60/documents/FORELESNING15.12.04.ppt](http://www-lu.hive.no/pedagogikk60/documents/FORELESNING15.12.04.ppt)

Alle kilder som er brukt i denne undersøkelsen er oppgitt.

## VEDLEGG 1

### INTERVJUGUIDE - HØYSKOLELÆRERNE

#### A. Kontakt med skolen

1. Hvilken kontakt finnes?
  - Praksisperioder for studentene?
  - Kurs for lærere?
  - Etterutdanning for lærere?
  - Privat kjennskap?
  - Egen grunnskoleerfaring?
2. Hvordan håndteres / oppleves kontakten?
  - Ulikt språk / koder / diskurser
  - Ulik fokus?
  - Hierarkitenkning – for mye ”respekt”?
3. Hvilke følger får kontakten? (tenk: for Høyskolen)
  - Verdien av kontakten
  - Betydning for studentene

#### B. Bruk i undervisningen

1. Hvordan gjøres det?
  - Studentene: presenterer de?
  - Brukes pensum som bygger på empiribasert forskning?
  - Brukes egne erfaringer basert på
    - \* besøk i praksisperiodene
    - \* eget arbeid i grunnskolen
    - \* egen forskning
2. Hvorfor bruke empiribasert kunnskap i undervisningen?
  - Retningslinjer / lover ? Krav om forskningsbasert undervisning?
  - Pga. skikkethetsvurderingen ?
  - Ydmykhet overfor høyskolens mandat?
  - Inspirert av kollegaer?
4. Hvorfor det ikke brukes ?
  - Vaner?
  - Personvern overfor elever i grunnskolen?
  - Stort fagpensum?

#### C. Forskning

1. Hva gjøres av FoU – arbeid / forskning?
  - Relativt nytt?

- Legitimt å la være?
2. Hvordan håndteres forskningen?
    - Blir studentene brukt?
    - Blir grunnskolelærerne brukt?
    - Er det mulig å både forske og undervise?
    - Diskuteres forskjellen på FoU – arbeid og forskning?
  3. Hvorfor forske?
    - Skrive bøker, artikler, delta i faglige debatter, lage undervisningsopplegg for grunnskolen?
    - Få fram eksakt viten om feltet?
    - Inspirert av aktører i grunnskolen?
    -

## INTERVJUGUIDE MED STUDENTENE

### A. Ordet fritt: Kommentarer til skriv?

### B. Kontakt med skolen

1. Hvilken kontakt finnes?
  - Praksisperioder for studentene?
  - Kurs for lærere?
  - Etterutdanning for lærere?
  - Privat kjennskap?
  - Egen grunnskoleerfaring?
2. Hvordan håndteres / oppleves kontakten?
  - Ulikt språk / koder / diskurser
  - Ulik fokus?
  - Hierarkitenkning – for mye ”respekt”?
3. Hvilke følger får kontakten? (tenk: for Høyskolen)
  - Verdien av kontakten
  - Betydning for dere studenter
  - Inspirasjon til undersøkelse

### C. Bruk i undervisningen

1. Hvordan gjøres det?
  - Studentene: presenterer dere?
  - Brukes pensum som bygger på empiribasert forskning?
  - Brukes høyskolelærernes erfaringer basert på
    - \* besøk i praksisperiodene



- \* eget arbeid i grunnskolen
- \* egne undersøkelser

2. Hvorfor bruke empiribasert kunnskap i undervisningen?

- Retningslinjer / lover ? Krav om forskningsbasert undervisning?
- Pga. skikkethetsvurderingen ?
- Ydmykhet overfor høyskolens mandat?

3. Hvorfor det ikke brukes ?

- Vaner?
- Personvern overfor elever i grunnskolen?
- Stort fagpensum?

## D. Forskning

1. Hva gjøres av FoU – arbeid / forskning?

- Relativt nytt?
- Legitimt å la være?

2. Hvordan håndteres forskningen?

- Blir studenter brukt?
- Blir grunnskolelærerne brukt?
- Er det mulig å både forske og undervise?
- Diskuteres forskjellen på FoU – arbeid og forskning?

3. Hvorfor forske?

- Skrive bøker, artikler, delta i faglige debatter, lage undervisningsopplegg for grunnskolen?
- Få fram eksakt viten om feltet?
- Inspirert av aktører i grunnskolen?

## VEDLEGG 2:

### SKRIV TIL HØYSKOLELÆRERNE FØR INTERVJUET:

FORBEREDELSE TIL FOKUSGRUPPE INTERVJU ONSDAG 25. FEBRUAR

KLOKKA 9.30 – 11.00 PÅ MØTEROMMET I M-BYGGET I 3. ETASJE.

Temaet for oppgaven er kontakten mellom lærerhøyskole og grunnskole. Hovedspørsmålet mitt lyder foreløpig slik: Hvilken type empiribasert kunnskap er det som ligger til grunn for grunnskoleutformingen i Norge og kan skolehierarkiet være til hinder for effektiv overføring av kunnskaper og erfaringer mellom høyskolen og grunnskolen.

I oppgavens del I skriver jeg om viktige trekk ved skoleutviklingen hovedsakelig for de siste 20 åra. Jeg bruker pedagogisk litteratur skrevet blant annet av Slagstad, Telhaug, Mediås, Aasen, Karlsen, Kvalbein, og Tillers og ønsker å vinkle drøftingene mot skoleutformingens forankring i skolehverdagen med et sosiologisk perspektiv.

Mest nysgjerrig er jeg på hva høyskolen får fra grunnskolen. Som eksempel kan nevnes: hvilken kunnskap får dere om den stadige endringen i elevatferd som grunnskolelærere registrerer, eller hvilken kjennskap til den praktiske hverdagen kan dere få?

Jeg velger focus-gruppe intervju for å få fram forståelse, ikke nødvendigvis fakta, om forholdet mellom grunnskolen og høyskolen.

Kjapt om meg: Jeg har arbeidet i barnskolen fra –84 til –02, for det meste på Træleborg. Høsten –03 startet jeg på hovedfag i sosiologi, da var det over 20 år siden mellomfaget. Jeg ønsker å levere arbeidet 1.mai.

Det var selvfølgelig mange emner som jeg har tenkt som hovedoppgave gjennom tida fra oppstart på lærerhøyskolen i –81 og mens jeg arbeidet som lærer. Dette jeg har valgt, var særlig aktuelt under studiene ved Kristiansand lærerhøyskole, men det har også stadig undret meg siden hvorfor kontakten ikke er større.

Min hovedveileder er din kollega Jens B. Grøgaard ved Bakkenteigen.

Hva ønsker jeg så at samtalen skal dreie seg om?

Dette er deler av en artikkel skrevet av en lærer i Vest Agder som stod i Utdanning i november 2002.

*Vi skulle jo tro at de pedagogiske høgskolene var interessert i å utdanne lærere som var proppfulle av ideer og med en tiltakslust og undervisningsglede som ville virke som ei vitamininnsprøytning på ethvert lærerkollegium. I stedet opplever vi å få nyutdannede lærere som gjemmer seg bak læreboka ved kateteret, mens de messer det samme budskapet dag ut og år inn. Det er utrolig hvor fort de innforlives i den arkaiske tradisjon. ....I grunnskolen (ungdomsskolen) har det de siste to - tre årene vært en revolusjon med hensyn til elevsyn, læringssyn, organisering og undervisningsmåter. Denne revolusjonen er kommet på tross av den pedagogiske forskningen. Det er grunnfjellet – lærerne selv – som har tatt initiativet. Resultatet er at høgskoler og universiteter som utdanner pedagogisk personell, og som i går var håpløst langt bak, i dag nærmest befinner seg på steinaldernivå. Det verste er at dette vet de ikke om selv – til det er avstanden mellom dem og oss i skolen for stor.*

De påstandene og spørsmålene som nå følger skal ikke nødvendigvis besvares under intervjuet, men starte en tankeprosess og muligens lage en felles plattform før intervjuet:

### **1. Bakkekontakt:**

- etter et års fravær fra skolen er mye verdifull erfaring bleknet.
- den som skal uttale seg om det virkelige livet i skolen må selv ha ansvar for undervisning og ansvar for elever.
- Respekt for uttalelser / pålegg / direktiver / forklaringer / metoder er større hvis forslagstilleren har bakkekontakt.
- En forsker bør ha egen kontakt med det feltet vedkommende studerer.
- Hva kan grunnskolelærere berike sitt virke med etter kontakt med høyskolelærerne?
- Kan enkelt lærers erfaring spore til interessante spørsmål som høyskolen kan søke å få svar på ved forskning?

### **2. Den administrative reformlogikk.**

Denne ligger til grunn, ifølge Slagstad, for reformene som er igangsatt i hele utdanningsfeltet. Med det mener jeg at modellene for ønsket forandring kommer først,

deretter reformene som utarbeides av aktører høyt oppe i hierarkiet, implementering av reformen foretas etter det, mens analysene kommer tilslutt. (for eksempel evaluering av Reform-97). Forskningen, og med den, den eksakte viten om reformenes eventuelle virkning på skolehverdagen, kommer altså etter at endring er satt i gang.

### **3. Forskningsbasert undervisning.**

- hvordan gjennomføres det?
- FoU – arbeid: er det forskningen eller utviklingsarbeidet som er viktigst?
- Tilrettelegging for å forske?
- Ambisjoner i kollegiet?
- Er det mulig å forske for en høyskoleansatt?
- Hva må til for å kunne forske ved siden av undervisning, veiledning og administrasjon?
- Vil FoU arbeidet gi ny kunnskap om praksisfeltet som undervisningen og treningen av studentene er rettet inn mot?
- Evaluering av praksisperiodene; hvordan brukes det i FoU arbeidet?

### **4. Hierarki i skolesystemet fra grunnskole via høyskole/ universitet til departement:**

- Finnes den?
- Hva innebærer den / Hva handler den om?
- Har den en hensikt?
- Er den i veien for utforming av skolefeltet?

### **5. Til slutt:**

Er temaet ( kontakten mellom grunnskole og høyskole og særlig hvordan høyskolen kan ha nytte av grunnskolen) noe høyskolelærere beskjeftiger seg med?

Med vennlig hilsen Anne Grethe.

## SKRIV TIL STUDENTENE FØR INTERVJUET:

Til intervjudeltakerne.

Jeg holder på med hovedfagsoppgaven i sosiologi ved universitetet i Oslo.

Kjapt om meg: Jeg er utdannet lærer og har arbeidet i barnskolen fra 1984 til 2002, for det meste på Træleborg. Høsten –03 startet jeg på hovedfag i sosiologi, da var det over 20 år siden mellomfaget. Jeg ønsker å levere arbeidet 1.september.

Temaet for oppgaven er kontakten mellom lærerhøyskole og grunnskole, og hovedspørsmålet mitt lyder foreløpig slik: Er det empiribasert kunnskap som ligger til grunn for grunnskoleutformingen i Norge og kan skolehierarkiet være til hinder for effektiv overføring av kunnskaper og erfaringer mellom høyskolen og grunnskolen.

I oppgavens del I skriver jeg om viktige trekk ved skoleutviklingen hovedsakelig for de siste 20 åra. Jeg bruker pedagogisk litteratur skrevet blant annet av Slagstad, Telhaug, Mediås, Aasen, Karlsen, Kvalbein, og Tillers og ønsker å vinkle drøftingene mot skoleutformingens forankring i skolehverdagen med et sosiologisk perspektiv.

Del II blir undersøkelsen som jeg i denne omgangen er så heldig å få hjelp av Mona til å organisere. Det jeg er mest nysgjerrig på i intervjuet er hva dere mener om den kontakten som er mellom høyskolen og grunnskolen. For eksempel hvilket innhold har denne kontakten hatt i studiet?

- det blir et åpent kvalitativt intervju, nærmest en samtale; et fokusgruppe intervju
- det er meningsinnholdet jeg vil analysere
- før intervjuet får intervjudeltakerne noen spørsmål og påstander
- intervjuet skal vare ca. en time
- intervjuet vil bli tatt opp på bånd
- anonymiteten vil bli ivaretatt

Jeg velger focus-gruppe intervju for å få fram forståelse, ikke nødvendigvis fakta, om forholdet mellom grunnskolen og høyskolen.

Det var selvfølgelig mange emner som jeg har tenkt som hovedoppgave gjennom tida fra oppstart på lærerhøgskolen i –81 og mens jeg arbeidet som lærer. Dette jeg har valgt, var særlig aktuelt under studiene ved Kristiansand lærerhøgskole, men det har også stadig undret meg siden hvorfor kontakten ikke er større.

Hva ønsker jeg så at samtalen skal dreie seg om?

Dette er deler av en artikkel skrevet av en lærer i Vest Agder som stod i Utdanning i november 2002.

*Vi skulle jo tro at de pedagogiske høgskolene var interessert i å utdanne lærere som var proppfulle av ideer og med en tiltakslust og undervisningsglede som ville virke som ei vitamininnsprøyting på ethvert lærerkollegium. I stedet opplever vi å få nyutdannede lærere som gjemmer seg bak læreboka ved kateteret, mens de messer det samme budskapet dag ut og år inn. Det er utrolig hvor fort de innforlives i den arkaiske tradisjon. ....I grunnskolen (ungdomsskolen) har det de siste to - tre årene vært en revolusjon med hensyn til elevsyn, læringssyn, organisering og undervisningsmåter. Denne revolusjonen er kommet på tross av den pedagogiske forskningen. Det er grunnfjellet – lærerne selv – som har tatt initiativet. Resultatet er at høgskoler og universiteter som utdanner pedagogisk personell, og som i går var håpløst langt bak, i dag nærmest befinner seg på steinaldernivå. Det verste er at dette vet de ikke om selv – til det er avstanden mellom dem og oss i skolen for stor.*

De påstandene og spørsmålene som nå følger skal ikke nødvendigvis besvares under intervjuet, men starte en tankeprosess og muligens lage en felles plattform før intervjuet:

#### **Påstander om bakkekontakt:**

- etter et års fravær fra skolen er mye verdifull erfaring bleknet.
- den som skal uttale seg om det virkelige livet i skolen må selv ha ansvar for undervisning og ansvar for elever.
- Respekt for uttalelser / pålegg / direktiver / forklaringer / metoder er større hvis forslagstilleren har bakkekontakt.
- En forsker ved høyskolen bør ha egen kontakt med det feltet vedkommende studerer.
- Hva kan grunnskolelærere berike sitt virke med etter kontakt med høyskolen?
- Kan enkelt lærerers erfaring spore til interessante spørsmål som høyskolen kan søke å få svar på ved forskning?

**Påstander om den administrative reformlogikk:**

Denne ligger til grunn, ifølge Slagstad, for reformene som er igangsatt i hele utdanningsfeltet. Dette uttrykket innebærer at modellene for ønsket forandring kommer først, deretter reformene som utarbeides av aktører høyt oppe i hierarkiet, implementering av reformen foretas etter det, mens analysene kommer tilslutt. (for eksempel evaluering av Reform-97). Forskningen, og med den, den eksakte viten om reformenes eventuelle virkning på skolehverdagen, kommer altså etter at endring er satt i gang. Mener du noe om dette?

**Spørsmål:**

Hvilken kontakt finnes mellom høyskolen og grunnskolen?

Hvordan håndteres / oppleves denne kontakten?

Hvordan brukes erfaringene fra skolehverdagen i undervisningen på høyskolen?

Hvorfor brukes disse erfaringene i undervisningen?

Hva gjøres av FoU – arbeid / forskning ved høyskolen? Blir dere involvert? Blir grunnskolen involvert? Hvorfor skal det forskes ved høyskolen?

Hva betyr bakkekontakten altså kontakt med grunnskolen for dere som studenter?

Hva vil dere vite om det å være lærer i grunnskolen? Hvor skal dere få denne kunnskapen fra?

Om yrkeshierarki i skolesystemet fra grunnskole via høyskole/ universitet til departement:

- Finnes dette hierarkiet?
- Hva innebærer det / Hva handler det om?
- Har det en hensikt?
- Er det i veien for utforming av skolefeltet?

Til slutt: hva vil du kalle deg når du blir ferdig utdannet? Lærer – adjunkt – lærer i barneskolen / ungdomsskolen / ved folkehøyskole osv.?

Med vennlig hilsen Anne Grethe Helgesen

Tlf. 33321799/90013103  
aghelgesen@hotmail.com